

Papke, Birgit

Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik. Meilensteine der Konstruktion von Bildung und Behinderung am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, 210 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 2016)



Quellenangabe/ Reference:

Papke, Birgit: Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik. Meilensteine der Konstruktion von Bildung und Behinderung am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, 210 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 2016) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123305 - DOI: 10.25656/01:12330

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123305>

<https://doi.org/10.25656/01:12330>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

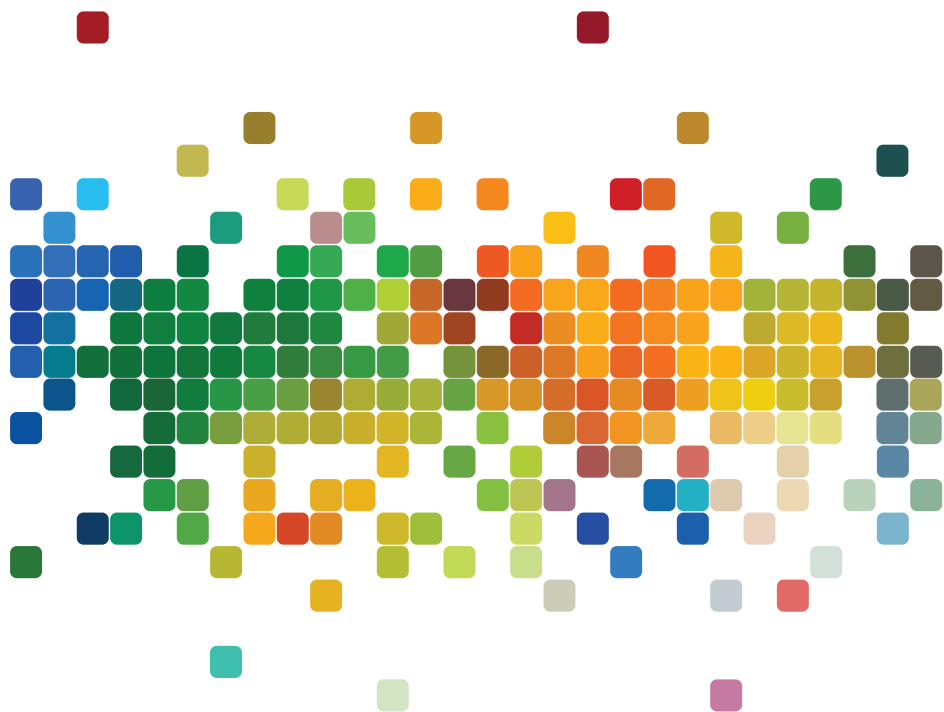
We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de



Birgit Papke

Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik

Meilensteine der Konstruktion von Bildung und Behinderung
am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten

Papke

Das bildungstheoretische Potenzial inklusive Pädagogik

Birgit Papke

Das bildungstheoretische Potenzial inklusive Pädagogik

Meilensteine der Konstruktion von Bildung und
Behinderung am Beispiel von Kindern
mit Lernschwierigkeiten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k

Die vorliegende Arbeit wurde 2016 unter dem Titel: „Bildungstheoretisches Potenzial inklusiver Pädagogik – Meilensteine der Konstruktion von Bildung und Behinderung am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten“ von der Fakultät II – Bildung, Architektur, Künste – Department Erziehungswissenschaft/Psychologie der Universität Siegen als Dissertation angenommen.
Tag der Disputation: 20.04.2016.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2016.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverabbildung: © shuoshu / istockphoto.

Satz: Elske Körber, München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2016.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2111-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort von Maria Kron	11
1 Einleitung	13
2 Bildung und Behinderung	17
2.1 Bildung als individuelle und als gesellschaftliche Ressource – Bildung als Menschenrecht.....	17
2.2 Begriffliche Klärungen.....	18
2.2.1 Bildung, Bildungstheorie/Bildungskonzept, Bildungsvorstellungen sowie das Verhältnis von Bildung und Erziehung.....	18
2.2.2 Behinderung und Lernschwierigkeiten.....	20
2.2.3 Gemeinsame Erziehung – Integration – Inklusion.....	23
3 Das Forschungsvorhaben	25
3.1 Erkenntnisleitendes Interesse und Präzisierung der Fragestellung.....	25
3.2 Methodischer Zugang.....	26
3.2.1 Vorüberlegungen.....	26
3.2.2 Auswahl des Untersuchungsmaterials.....	27
3.2.3 Die Dokumentenanalyse.....	28
3.3 Analysekriterien.....	29
4 Bildung als zentraler Begriff der Pädagogik – eine Annäherung	31
4.1 Skizze einer Begriffsgeschichte – Bedeutungswandel, Grenzen, Potenziale.....	31
4.1.1 Neuzeitliche Ursprünge.....	31
4.1.2 Kritische Auseinandersetzungen – der Bildungsbegriff als umstrittener Terminus.....	34
4.1.3 Exkurs: Das Verständnis von Allgemeinbildung bei Wolfgang Klafki.....	39
4.1.4 Aktuelle konstruktivistische Zugänge und ihre Vorläufer.....	41
4.2 Dimensionen von Bildungsvorstellungen.....	46
4.2.1 Bildung als Prozess und Bildung als Ergebnis.....	46
4.2.2 Bildung als (Umgang mit) Wissen und Information.....	48
4.2.3 Bildung als Subjektentwicklung.....	50
4.2.4 Bildung als Dialektik von Individualität und Gemeinschaftlichkeit.....	51
4.2.5 Die organisatorische Seite der Bildung.....	52

5	Aufbruch in eine „gute Tradition“ – Heil- und sonderpädagogische Bildungsvorstellungen in der jungen Bundesrepublik am Beispiel der Hilfsschule.....	54
5.1	Kurze Charakteristik der Nachkriegsjahre mit Blick auf das Bildungswesen – Hintergrund und wichtige Akteure.....	54
5.2	Das (sonder-)pädagogische Selbstverständnis am Beispiel der Hilfsschule	55
5.2.1	Ein Blick zurück: die Positionierung der Hilfsschule im Nationalsozialismus	56
5.2.2	Fehlende Aufarbeitung nach 1945.....	58
5.2.3	Feinjustierung der traditionellen sonderpädagogischen Positionen in der Bundesrepublik: Interpretationen des Grundgesetzes durch den Verband Deutscher Hilfsschulen.....	59
5.3	Argumente für den Ausbau des Sonderschulwesens in der Nachkriegszeit	61
5.3.1	Das Argument des Kindeswohls: der psychische Druck auf das „schwach begabte“ oder behinderte Kind in der Regelschule	62
5.3.2	Das professionsorientierte Argument: Expertenzuständigkeiten und Überforderung der Volksschule	63
5.3.3	Das systemorientierte Argument: die Eigenständigkeit der Sonderschulen als gesellschaftliche Notwendigkeit	64
5.4	Bildungsvorstellungen in der Sonderpädagogik der Nachkriegszeit – über den „Typus Hilfsschulkind“	65
5.4.1	Exemplarisch: das Spektrum einer Fachzeitschrift.....	65
5.4.2	Charakterisierung des sogenannten Hilfsschulkind – der „unbegabte Stammhirntyp“	67
5.4.3	Erziehung statt Bildung.....	68
5.4.4	Erziehungsziele – oder: dem Hilfsschüler einen „wesensgerechten Weg zu seiner sozialen Einordnung aufweisen“	69
5.4.5	Dem Hilfsschüler gemäß – die Rolle des Lehrers und der Lehrerin	70
5.5	Die Hilfsschule als Leistungsschule – Ausschulung sogenannter bildungsunfähiger Kinder.....	71
5.6	Im Ergebnis: kein inhaltlicher Neuanfang – stattdessen Verfestigung alter Muster	72
6	„Praktisch bildbar“ – Bildungsvorstellungen und Bildungssystem für Kinder mit sogenannter geistiger Behinderung in den 1960er und 1970er Jahren.....	75
6.1	Ausbau der Bildungsangebote für Kinder mit Behinderung – Hintergrund und wichtige Akteure.....	75
6.2	Die (Wieder-)Entdeckung der Bildungsfähigkeit von Kindern mit geistiger Behinderung in den 1960er Jahren – das Recht auf Bildung und Erziehung	77
6.3	Geistige Behinderung als pädagogische Herausforderung.....	82
6.3.1	Entwicklung der Bildungsarbeit aus der Praxis heraus	82
6.3.2	Die Geistigbehindertenpädagogik innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik.....	83
6.4	Vorstellungen über das Kind mit sogenannter geistiger Behinderung: Erziehung trotz Behinderung.....	85
6.4.1	„Vertrautwerden mit dieser Welt“	85

6.4.2	Erziehbarkeitsreste und -reserven.....	85
6.4.3	Bildung als „praktische Bildbarkeit“	86
6.4.4	Die Pädagogische Beziehung als Problem – der Vergleich mit nicht behinderten Kleinkindern.....	87
6.5	Die Bedeutung der Kulturtechniken – Grenzverschiebungen im Reich der Bildung	89
6.5.1	Ausschlusskriterium Kulturtechniken	89
6.5.2	Die Risiken des Lesens und Schreibens	90
6.5.3	Bildbar in definierten Grenzen	92
6.5.4	Bildung und Schule – begriffliches Dilemma zwischen Gleichberechtigung und Leistungsprinzip	93
6.6	Bildungsziele für Kinder mit geistiger Behinderung – sinnvolle Tätigkeit und ausreichende Einordnung.....	94
6.6.1	Lebenserfülltheit und Lebenstüchtigkeit – „sich zu Hause fühlen in der Welt“	94
6.6.2	Vom „Dankesagen“ bis zur „gemüthften Teilhabe“ – konkrete Erziehungsaufgaben für Kinder mit geistiger Behinderung.....	94
6.6.3	Individualisierung oder Minimalziele für alle? – Das Dilemma der „unregelmften“ Entwicklung.....	100
6.7	Fazit: eine Schule und doch keine Schule.....	101
7	Tradition und Reform: neue Tendenzen in den ausgehenden 1960er Jahren – der Begabungsbegriff auf dem Prüfstand.....	104
7.1	Reformstimmung im allgemeinen Bildungswesen der 1960er Jahre – Hintergrund und wichtige Akteure.....	104
7.2	Wissenschaftliche und fachliche Standpunkte: Kritik an dem Begriff anlagebedingter Begabung und Hinwendung zum Verständnis kontextabhängiger Lernprozesse	107
7.2.1	Die Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats: Kritik an den Begriffen „Begabung“ und „Reife“	108
7.2.2	Auswirkungen der Gutachten zu Begabung und Lernen auf Bildungskonzepte	110
7.3	Die Gesamtschul-Debatte und die gemeinsame Erziehung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung	113
7.4	Die Debatte um Begabung und Lernen in der Sonderpädagogik – die Förderung „Minderbegabter“	115
7.4.1	Berührungspunkte von Sonderpädagogik und Regelpädagogik	115
7.4.2	Berührungspunkte mit der Sonderpädagogik aus der Sicht der Regelpädagogik	116
7.4.3	Die Bedeutung des neu bewerteten Begabungsbegriffs aus Sicht der Sonderpädagogik – Einschätzungen vor dem Hintergrund der Kernaussagen aus den Studien zu „Begabung und Lernen“	116
7.5	Fazit: Die Neubestimmung von Bildung – Bildung als Prozesse in Wechselwirkung mit der Umwelt. (K)Eine theoretische Ausgangslage für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung?.....	120

8	Integration als Ziel oder Integration als Weg und Methode?	
	Annäherungen an die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung ab den 1970er Jahren	122
8.1	Gemeinsame Erziehung als Forderung einer sozialen Bewegung – Hintergrund und wichtige Akteure.....	122
8.2	Positionen mit Blick auf Integration in den bildungspolitisch motivierten Gutachten und Empfehlungen ab den 1970er Jahren	124
8.2.1	Gegenläufigen Zielvorstellungen	124
8.2.2	Integration durch Separation: die Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens der Kultusministerkonferenz der Länder	125
8.2.3	Integration durch und als gemeinsames Lernen: die Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher des Deutschen Bildungsrats.....	127
8.2.4	Das Gutachten „Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt“ von Heinz Bach: Die Zuspitzung der Frage von Integration als Methode oder Integration als Ziel am Beispiel der Kinder mit Lernschwierigkeiten	128
8.3	Kritische Positionen in der sonderpädagogischen Theorieentwicklung	130
8.4	Eine Bilanz der Rekonstruktion von Bildungsvorstellungen: an der Frage der gemeinsamen Erziehung und Bildung offenbart sich ihr Kern.....	132
9	Partizipation und Vielfalt als pädagogisches Potenzial – Theorieentwicklung in der Integrations- und Inklusionspädagogik unter der Perspektive ihres Beitrags zu einem veränderten Bildungsverständnis	135
9.1	Vieles kommt in Bewegung – Hintergrund und Kontext der Entwicklung von Theorien der Integration und Inklusion	135
9.1.1	(Neue) Auseinandersetzungen der Erziehungswissenschaft um das Konzept „Bildung“ – von Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung angesichts hoher gesellschaftlicher Dynamik	135
9.1.2	Erste Modellprojekte und wissenschaftliche Begleitung der gemeinsamen Erziehung und des gemeinsamen Unterrichts – nicht „ob“, sondern „wie“ kann Bildung in heterogenen Gruppen gelingen?	137
9.1.3	Von der Integration zur Inklusion	138
9.1.4	Inklusion, Diversität und Individualität	141
9.1.5	Gemeinsame Bildung und Erziehung im Spiegel aktueller Forschung.....	143
9.1.6	Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen	145
9.2	Die Theorie integrativer Prozesse und ihr Beitrag zu Bildungsvorstellungen in der gemeinsamen Erziehung	147
9.2.1	Kontext der Theorie integrativer Prozesse und theoretische Einordnung	147
9.2.2	Das Verständnis von Integration in der Theorie integrativer Prozesse	150

9.2.3	Umriss einer Theorie des integrativen Unterrichts – eine Konkretisierung des Mehrebenenmodells integrativer Prozesse und seiner Bildungsaspekte	152
9.2.4	Die Theorie integrativer Prozesse mit Blick auf Bildungsvorstellungen – ein erstes Resümee	155
9.3	Die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands/der gemeinsamen Tätigkeit und ihr Beitrag zu Bildungsvorstellungen in der gemeinsamen Erziehung.....	156
9.3.1	Rezeption aus unterschiedlichen Perspektiven	156
9.3.2	Kontext der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands und theoretische Einordnung	157
9.3.3	Das Verständnis von Integration in der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands.....	161
9.3.4	Das Konzept der entwicklungslogischen Didaktik.....	162
9.3.5	Die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands mit Blick auf Bildungsvorstellungen – ein erstes Resümee.....	164
9.4	Weiterentwicklungen auf Basis der frühen integrationspädagogischen Ansätze	165
9.4.1	Die Anerkennung des Anderen – Pädagogik der Vielfalt und egalitäre Differenz bei Annedore Prengel	165
9.4.2	Theorie gemeinsamer Lernsituationen und die inklusive Unterrichtstheorie bei Hans Wocken	167
9.4.3	Wertschätzung von Gleichheit und Differenz erfordert die Balance gegensätzlicher Positionen – ein erstes Resümee.....	170
9.5	Neuere konstruktivistische Zugänge – Heterogenität als Thema der allgemeinen Pädagogik.....	171
9.5.1	Herausforderungen der Inklusion für die allgemeine Pädagogik und schulische Praxis – Bildungsgerechtigkeit als Chancengerechtigkeit.....	171
9.5.2	Einordnung in konstruktivistische Bildungsvorstellungen	174
9.5.3	Konstruktivistische inklusive Didaktik bei Kersten Reich	175
9.5.4	Beiträge zur Inklusion aus der allgemeinen Pädagogik – ein erstes Resümee.....	178
10	Bildungsvorstellungen für Kinder mit Lernschwierigkeiten im Wandel – eine Zusammenfassung.....	180
10.1	Veränderungen in dem Spannungsfeld von Lernschwierigkeit und Bildung am Beispiel des Lesens und Schreibens	180
10.2	Bildungsprinzipien in der Integrations- und Inklusionspädagogik	183
10.2.1	Bildung als Prozess – aber welches Prozessverständnis?	183
10.2.2	Bildung als Konstruktion von Wissen und Weltdeutung	184
10.2.3	Bildung als Transformation von Selbst- und Weltansichten	185
10.2.4	Bildung in der Perspektive von Teilhabe – Bildung als Brücke zwischen Individualität und Gemeinschaftlichkeit.....	187
10.2.5	Die organisatorische Seite von Bildung – Inklusion als Aufforderung zum Systemwechsel.....	187

11 Fazit: Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik	189
11.1 Impulse und Beiträge der frühen integrationspädagogischen Theorien – der Theorie integrativer Prozesse sowie der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands	189
11.2 Integrations- und inklusionspädagogische Weiterentwicklungen – die Betonung der Anerkennung von Vielfalt	193
11.3 Inklusion und Bildungsgerechtigkeit – von der Chancengleichheit zur Chancengerechtigkeit	194
11.4 Erkenntnisse und Baustellen	195
12 Literaturverzeichnis	198

DANK

Ich danke Frau Prof. Dr. Maria Kron für viele Jahre schöner und konstruktiver Zusammenarbeit und für viele anregende Gespräche und Ermutigungen. Ich danke Herrn Prof. Dr. Albrecht Rohrmann und vielen aktuellen und ehemaligen Kolleginnen und Kollegen aus dem Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste der Universität Siegen. Den beiden Lehrerinnen, die ihre Erfahrungen aus der Aufbauphase der sogenannten Schule für Geistigbehinderte mit mir geteilt haben, gilt mein besonderer Dank. Meiner Familie danke ich für alle Hilfe und Unterstützung in jeglicher Form.

Besonders danke ich Paul Justus und Lina Matthea für ihre ganz beachtliche Geduld.

Vorwort von Maria Kron

Vor dem Hintergrund des Fachdiskurses zu Bildung und Inklusion analysiert Birgit Papke die zeitlich sich wandelnden pädagogischen Perspektiven auf eine bislang als problematisch geltende Konstellation – das Verhältnis von Bildung und geistiger Beeinträchtigung. Dabei geht es ihr nicht um eine weitere historische Darstellung des deutschen Bildungssystems. Es geht um die Konstruktionen von Bildung und Behinderung im Laufe der letzten Jahrzehnte, verankert in Meilensteinen dieser Entwicklung und konkretisiert in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten. Letztendlich stellt sich die Frage, wie inklusionspädagogische Konzepte das Verhältnis von Bildung und Behinderung auf bildungstheoretischer Ebene fassen und hier eine neue Dynamik auslösen können.

Die Analyse der Autorin umfasst Dokumente, die die Entwicklungen in der Bundesrepublik bzgl. der Bildungsvorstellungen mit Blick auf Kinder mit Lernschwierigkeiten repräsentieren. Birgit Papke führt uns die pädagogische Gedankenwelt der letzten 75 Jahre vor Augen, in der zunächst ohne Aufarbeitung der Vergangenheit das defizitäre Bild des biologisch beschädigten, daher wenig bildbaren, aber mit besonderer Pädagogik zur Anpassung erziehbaren Hilfsschulkindes (wieder) aufersteht. Über die folgende Zeitspanne hinweg hin zu aktuellen pädagogischen und bildungspolitischen Entwicklungen, die auf die gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung abzielen, geht Birgit Papke den zu Grunde liegenden Konstruktionen von Bildung, Bildungskonzepten und Behinderung nach. In der Auseinandersetzung mit Theorien der integrativen bzw. inklusiven Pädagogik von Reiser, Feuser, Prengel, Wocken, Reich wird erstmals in der pädagogischen Fachdebatte das bildungstheoretische Potenzial dieser Ansätze differenziert und umfassend sichtbar. Baustellen und Gefahren angesichts des derzeitigen Standes integrations- und inklusionstheoretischer Konzepte werden dabei nicht ausgeblendet.

Die Leser und Leserinnen finden hier eine scharfsinnige, differenzierte Analyse der Konstruktionen und Interdependenzen von Konzepten der Bildung und Behinderung und ihrer schulorganisatorischen Umsetzung, eingebettet in den zeitlichen Kontext – ein wichtiger und spannender Beitrag im pädagogischen inklusionstheoretischen Diskurs.

Maria Kron, Siegen im Juni 2016

1 Einleitung

„Der Abgrund, der sich im Bildungsbereich zwischen den Vorsätzen und ihrer Umsetzung auftut, folgt historischen Verzerrungen, die die Widersprüche und Spannungen zwischen ökonomischem Liberalismus und patriarchaler Kultur zusammenfassen. Dies zwingt uns dazu, die These noch zu unterstreichen, dass nämlich Bildung ein Menschenrecht ist, dessen Inhalte verlangen, das Leben in jeder Hinsicht wertzuschätzen, und die uns dazu motivieren sollten, endlich zu einem Konzept von Gesellschaften anstatt von Ökonomien zurückzukehren.“

(Vernor Muñoz 2012, 41)

Angesichts eines wachsenden Bewusstseins für die Heterogenität der Gesellschaft und vor dem Hintergrund evidenter Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem entwickelt sich eine neuerliche Debatte um Bildungsgerechtigkeit. In diesem Zuge geraten zunehmend solche Ansätze in die Kritik, die Fragen der Qualität im Bildungssystem maßgeblich an der Messbarkeit und (internationalen) Vergleichbarkeit vornehmlich leistungsbezogener Kennziffern festzumachen suchen. Stimmen, die für eine Wiederbelebung des Bildungsbegriffs plädieren – gar als Renaissance einer Leitidee¹ – werden auch in der Erziehungswissenschaft wieder laut.

Im aktuellen Inklusionsdiskurs bringt die Lesart von Bildung als Menschenrecht, wie sie den Konventionen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention)² und über die Rechte des Kindes (Kinderrechtskonvention)³ zugrunde liegt, neue Impulse für die Auseinandersetzung mit Bildung unter Aspekten von Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft.

Bildung wird als Begriff in unserem Alltag inflationär und mehrdeutig verwendet. Man kann darunter sehr unterschiedliche, auch widersprüchliche Vorstellungen vereinen. Sie reichen von der Anhäufung von Wissen und der Positionierung im gesellschaftlichen Feld bis zu der Idee der Emanzipation und der Befähigung zur Teilhabe. Für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen kann Bildung in der Bundesrepublik Deutschland auch unter den Aspekten von Ausschluss und Teilhabe, von Separation und Inklusion nachgezeichnet werden. Dies lässt sich insbesondere an der Entwicklung von Bildungsangeboten und Bildungskonzepten für Kinder mit Lernschwierigkeiten veranschaulichen.

Seit Bestehen der Bundesrepublik reicht das Spektrum der Bildungsangebote für Kinder mit Lernschwierigkeiten von dem völligen Fehlen solcher Angebote aufgrund der Zuschreibung der „Bildungsunfähigkeit“ bis zur aktuell durch die Behindertenrechtskonvention der Verein-

¹ Die Zeitschrift für Pädagogik stellt die Ausgabe 4/2015 unter den Themenschwerpunkt: Bildung – Renaissance einer Leitidee.

² Deutscher Bundestag und Bundesrat ratifizierten im Dezember 2008 die 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention). Nach der Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt am 31.12.2008 (vgl. Bundesgesetzblatt II 2008, Nr. 35, 1419) und nach Hinterlegung der Ratifikationsurkunde bei den Vereinten Nationen gilt die Behindertenrechtskonvention seit dem 26. März 2009 verbindlich für die Bundesrepublik.

³ Das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ der Vereinten Nationen vom 20. November 1989 wurde im Februar 1992 durch den Deutschen Bundestag und Bundesrat ratifiziert und gilt seit dem 05. April 1992 verbindlich für die Bundesrepublik (vgl. Bundesgesetzblatt II 1992, Nr. 34, 990).

ten Nationen deutlich an Fahrt gewinnenden Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem. Dies sind Forderungen nach einem Bildungssystem, das adäquate und qualitativ hochwertige Bildungsangebote für ausnahmslos alle Kinder in dem allgemeinen Kindergarten/der allgemeinen Schule bereithält.

Inklusion beschreibt damit einen umfassenden Systemwandel, der ohne veränderte Strukturen des Bildungssystems und ohne veränderte Haltungen und Kompetenzen der dort Tätigen nicht auskommt. Seine Basis bildet ein verändertes Bewusstsein und Verständnis des gesellschaftlichen Zusammenlebens unterschiedlicher und doch gleichberechtigter Menschen – damit impliziert Inklusion auch einen veränderten Gerechtigkeitsbegriff. Inklusion markiert dabei die gesellschaftliche Verpflichtung, strukturelle, ideologische sowie individuelle Barrieren der Teilhabe zu überwinden und wendet sich gegen die kontextvergessende Vorstellung, nach der zum Beispiel eine Behinderung vornehmlich als individuelles Merkmal angesehen wird. Dabei beschränkt sich Inklusion nicht auf die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im Bildungssystem. Sie adressiert alle Altersgruppen, Differenzkategorien und gesellschaftlichen Bereiche.

Insgesamt, und im Speziellen mit Blick auf Kinder mit Lernbeeinträchtigungen, handelt es sich allerdings nicht um eine stringente und geradlinige Entwicklung von der Ausgangssituation der völligen Exklusion dieser Kinder und Jugendlichen aus dem Bildungswesen zu deren Inklusion in wohnortnahe Kindertageseinrichtungen und Schulen. Vielmehr liegen zwischen den beiden genannten Polen über 60 Jahre bundesrepublikanische Bildungsgeschichte⁴, die bis heute von kontroversen Debatten und häufig uneinheitlichen, teils gegenläufigen Entwicklungen geprägt ist.

Es fällt auf, dass sich die aktuelle Inklusionsdebatte erst ganz allmählich mit dem Bildungsbegriff auseinandersetzt. Dies mag zu einem Gutteil an ihrer Entstehungs- und Wirkungsgeschichte liegen. Ausgehend von bürger- und menschenrechtsbasierten Motiven (zum Beispiel der Elternbewegungen), ist der Inklusionsgedanke stark verankert in gesellschaftstheoretischen Bezügen im Feld von Exklusion, Partizipation und Teilhabe.

In der Praxis verwirklicht sich Inklusion im Bildungsbereich allerdings nicht alleine bereits durch Zugangsrechte und die Teilnahme an allgemeinen Bildungsangeboten und -programmen, auch wenn diese die strukturelle Mindestvoraussetzung für die Verwirklichung von Teilhabe aller Gesellschaftsmitglieder darstellen. Fragen der Bildungsgerechtigkeit als Fragen von Ausschluss und Teilhabe entscheiden sich wesentlich im Alltag der Bildungseinrichtungen und der Bildungsangebote. Auf der strukturellen wie auf der bildungspraktischen Ebene spielen die zugrundeliegenden Bildungsvorstellungen der beteiligten Akteure eine wesentliche Rolle. Wie können zum Beispiel die Lern- und Bildungsprozesse aller Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit wahrgenommen und unterstützt werden, wenn, zumindest für einige Kinder (mit Behinderungen), anhand fester Merkmalszuschreibungen relativ statische Entwicklungs- und Lernprognosen festgeschrieben werden oder wenn grundsätzlich unklar bleibt, welche allgemeinen und für alle gültigen Bildungsaspekte neben allen individuellen Zielen und individualisierten Unterstützungen durch das Bildungsangebot verwirklicht werden sollen?

Die Vorstellungen über Bildung, Behinderung(en) und Gerechtigkeit im Bildungssystem veränderten sich in dem hier betrachteten Zeitraum von der Gründung der Bundesrepublik

⁴ Ich werde mich aufgrund der großen Unterschiede in den Systemen auf die westdeutsche bzw. gesamtdeutsche Bildungsgeschichte beschränken. Für eine Darstellung der Sonderpädagogik bzw. der Rehabilitationspädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik vgl. z.B. Bleidick/Ellger-Rüttgardt, 2008.

bis heute erheblich. Dabei liefern – so zeigt die Analyse – die integrations- und inklusionspädagogischen Theorien, die beginnend mit den ersten Evaluationsstudien der Modellversuche gemeinsamer Erziehung entwickelt wurden, bedeutsame Beiträge zu einem gemeinsamen Bildungsverständnis für alle Kinder in einer gemeinsamen Kindertageseinrichtung oder Schule.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Wechselwirkungen der Konstruktionen von Bildung und Behinderung (insbesondere im Feld von Lernschwierigkeiten) in der Bundesrepublik – also mit den Interdependenzen der Vorstellungen darüber, was als Bildung gilt und wo im Fall von Lernerischnissen deren Grenzen systemwirksam mit dem Behinderungsbegriff markiert werden.

Zentrale Begriffe werden in Kapitel 2 geklärt und das Forschungsvorhaben wird in Kapitel 3 konkretisiert. Die Grundlage der Analyse liefert ein Verständnis von Bildung als zeit- und kontextbezogenes Konstrukt, das sich durch den Bezug auf zentrale Dimensionen des wechselwirksamen Verhältnisses von Mensch und Welt auszeichnet (Kap. 4). Kapitel 5 und 6 zeichnen am Beispiel der Entwicklung und des Ausbaus von besonderen Erziehungs- und Bildungsprogrammen für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen in den 1950er und 1960er Jahren die Logik einer relativ geschlossenen, komplementären Konstruktion von Bildungsvorstellung und „pathogenen“ Entwicklungs- und Lerntypisierungen in der Sonderpädagogik nach und rekonstruieren die aus dieser Verbindung erwachsenden Argumente für Teilhabe an oder Ausschluss von Bildungsprogrammen.

Teilweise zeigt sich ein beachtlicher Anachronismus in den pädagogischen Disziplinen der sogenannten Sonder- und Regelpädagogik mit Blick auf ihre theoretischen Bezüge und ihre handlungsleitenden Rückschlüsse. So zum Beispiel, als in den ausgehenden 1960er Jahren die Sonderpädagogik mit der „Schule für Geistigbehinderte“ ein neues schulisches Angebot für eine neue Gruppe „Minderbegabter“ etabliert und sich zeitgleich im Zuge der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Bildungsreformdebatten eine breite Diskussion um den Begabungsbegriff entspannt (Kap. 7). Mit Verweis auf empirische Befunde zur Kontextabhängigkeit von Entwicklung, Lernen und Bildung erfährt der Begabungsbegriff als Legitimationsfigur des mehrgliedrigen Bildungssystems fundamentale Kritik. Vertreter der wissenschaftlichen wie auch der verbandlich organisierten Sonderpädagogik nehmen diese Debatten zur Kenntnis. Abgesehen von einigen Kritikern, die zu Protagonisten einer sich herausbildenden Integrationspädagogik werden, weitet die Sonderpädagogik die Sonderstellung der „Minderbegabten“ argumentativ aus und untermauert die vermeintliche Notwendigkeit auf „begabungsgerechte“ Förderung. Ihre Bemühungen zeigen auf breiter Basis und für lange Sicht sowohl bildungspolitische als auch praktische Wirkungen. Auch die in der Folge offen geführte Diskussion, ob Integration als Ziel oder als Weg zu verstehen sei, ändert zunächst nichts an dem weiteren Ausbau der Sondersysteme (Kap. 8).

In einzelnen, durch Eltern initiierten und wissenschaftlich evaluierten Modellversuchen entstehen integrations- und inklusionspädagogische Theorien, die – und das ist neu – von der pädagogischen Notwendigkeit eines gemeinsamen Entwicklungsverständnisses mit Blick auf alle Kinder ausgehen, um darauf aufbauend gemeinsame Erziehung und gemeinsamen Unterricht der in vielerlei Hinsicht unterschiedlichen Kinder zu verwirklichen. Innerhalb dieser Theorien wird bereits in den 1980er und 1990er Jahren Heterogenität als Potenzial für Kindergruppen und Schulklassen begriffen. Heterogenität erscheint hier nicht als Störfaktor, sondern als Bedingung für gelingende Bildungsprozesse in modernen und demokratischen

Gesellschaften. Bildung wird konsequent in der Prozessperspektive betrachtet – und zwar als Prozess, der auf eine Irritation von Welt- und Selbstsichten angewiesen ist, um die Integration neuer Erfahrungen zu ermöglichen (Kap.9). Diese Potenziale integrations- und inklusionspädagogischer Theoriebildung gilt es einzuordnen in bildungstheoretische Dimensionen und Strukturen (Kap. 10) sowie in die aktuellen Debatten um Inklusion und Bildung als Menschenrecht (Kap.11).

2 Bildung und Behinderung

2.1 Bildung als individuelle und als gesellschaftliche Ressource – Bildung als Menschenrecht

Der Begriff der Bildung zeigt sich komplex und vielschichtig, auch unterschiedlich in seiner Verwendung, wie folgende Auseinandersetzungen noch verdeutlichen sollen (siehe Kap. 2.2.1; Kap. 4). Allerdings soll einführend doch etwas zu dem Verhältnis von Bildung und Behinderung gesagt werden.

Bildung beschreibt ein gesellschaftlich relevantes Gut, bildet eine Schnittstelle, an der gesellschaftliche Bedarfe auf persönliche Chancen treffen. Das Bildungssystem steht für einen gesellschaftlichen Bereich, in dem Zugänge und Zertifikate verwaltet und von dem gleichermaßen auch persönlichkeitsbildende Wirkungen mit Blick auf den einzelnen erwartet werden. Dabei findet Bildung, verstanden als die Prozesse, in denen sich der Mensch ein Bild über die Welt, über sich selbst in der Welt und über andere in der Welt macht (vgl. Wagner 2013) nicht ausschließlich – wohl nicht einmal hauptsächlich – in dem formalen Bildungssystem statt, sondern eben auch in Familien, Nachbarschaften, Kindertageseinrichtungen, Vereinen, Kirchen, Jugendhäusern usw. (vgl. Thiersch 2015, 2008)⁵. Gerade formale Bildungsangebote sind aufgrund ihrer biografischen Normalität aber besondere Chance und besonderes Risiko, wenn es um Inklusion und Teilhabe geht. Sie sind verpflichtend, alle jüngeren Mitglieder der Gesellschaft müssen sie in der einen oder anderen Form besuchen. Darin liegt die Chance, die emanzipatorische und demokratische Idee der Gleichberechtigung und der Befähigung zur Mündigkeit und zur Teilhabe zu verwirklichen. Bildungseinrichtungen wirken aber auch in hohem Maße selektiv – entweder bereits durch Zugangsbarrieren und/oder durch ihre inneren Strukturen und Kulturen, die nicht allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen Teilhabe erlauben. Darin liegt für viele Kinder und Jugendliche das Risiko. Die Bildungsangebote treffen ihre individuellen Bedürfnisse und ihre Ansatzpunkte für eine Entwicklung in Richtung Emanzipation, Selbstbestimmung und Teilhabe nicht, sondern schaffen Ausgrenzungserfahrungen. Gescheiterte Bildungsbiografien dienen umgekehrt nachträglich sogar als Legitimationsfiguren für gesellschaftliche Ungleichheit in Lebensbedingungen und -chancen.

Teilhabe und Bildung sind vielfach wechselwirksam verbunden. Bildungsangebote vermitteln Grundlagen der Beteiligung. Dazu gehört das Wissen, als individueller Mensch in der Gemeinschaft anerkannt zu sein, ebenso wie spezifische Kompetenzen der Kommunikation und Beteiligung an privaten wie politischen Aushandlungsprozessen. In dieser Lesart ist Bildung als Aspekt der Ermöglichung von Teilhabe auf allen Ebenen der Gesellschaft und für alle Mitglieder der Gesellschaft und als Menschenrecht zu sehen.

⁵ Die vorliegende Arbeit bezieht sich maßgeblich auf Bildungsvorstellungen im Kontext formaler Bildungsangebote.

Behinderung, insbesondere eine Beeinträchtigung im Bereich des Lernens, wird in dem Begriffskontext von Bildung meist mit eingeschränkter Bildbarkeit konnotiert, eingeschränkt vor dem Hintergrund dessen, was als Bildungserfolg (im Sinne von Output) gilt und eingeschränkt mit Blick auf die Erwartungen und Herausforderungen, die sich in den Bildungsanforderungen und Bildungsprogrammen zeigen.

Ganz gleich, ob auf der Ebene der Aneignung gesellschaftsrelevanter Kenntnisse und Kompetenzen oder (ohnehin nicht trennscharf abzugrenzen) auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung: Bildung ist *für die gesamte Entwicklung* des Individuums, einschließlich seines Selbstkonzepts und Selbstbewusstseins, und *für die Teilhabe* am sozialen Leben gleichermaßen wichtig – ob sie im Ergebnis wissenschaftliches Niveau erreicht oder nicht und ob der Alltag mit oder ohne Assistenz oder Pflege gelebt wird.

2.2 Begriffliche Klärungen

2.2.1 Bildung, Bildungstheorie/Bildungskonzept, Bildungsvorstellungen sowie das Verhältnis von Bildung und Erziehung

Bildung ist ein Konstrukt in einem kulturellen und wissenschaftlichen Bezugsrahmen, ein Konstrukt, in dem Vorstellungen über das Verhältnis von Person und Welt und die Entwicklung der Person in diesem Verhältnis formuliert und verdichtet werden. Bildung kann als *Prozess* oder als *Ergebnis* formuliert werden. Beides unterliegt historischem und gesellschaftlichem Wandel⁶. Selbst zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Gesellschaft wird dieses Konstrukt nie einheitlich gefüllt und verstanden. Die Tauglichkeit des Bildungsbegriffs als wissenschaftliche Bezugsgröße wurde und wird durchaus in Frage gestellt. Hartmut von Hentig schlägt 1968 vor, Bildung als einen unklaren Begriff möglichst zu vermeiden (ebd., 103) und revidiert später, dass die Rückkehr zur Bildung pädagogisch geboten ist (v. Hentig 1996, 11); Hans-Joachim Laewen (2002, 16) bezeichnet Bildung als „deutsches Container-Wort“, das immer wieder mit unterschiedlichen, teilweise auch gegensätzlichen Bedeutungen versehen wurde“ und dessen Gebrauch und Bedeutungshorizont bis heute vielseitig und unübersichtlich geblieben sei. Aus ähnlichen Gründen und mit Verweis auf die Gefahr der daraus entstehenden Missverständnisse und Ungenauigkeiten spricht Hans Thiersch von Bildung als einem „Catch-it-all-Begriff“ (2008, 238). In der Erziehungswissenschaft häuft sich also seit Jahren begründete Kritik an dem Bildungsbegriff. Allerdings, so Tenorth (2003, 422), „ohne dass die Disziplin von ihm ablässt, weil sie einfach keine bessere Referenzformel für ihre Probleme finden kann“.

Dreßler/Sander (2015) gehen in ihrer Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Bedarfs an Bildung im Sinne eines „theoretisch gehaltvollen Konzepts“ (ebd., 462) noch weiter. So sei der Begriff zwar problematisch, die bisher geübte Kritik habe sich auch nicht erübrigt, jedoch erscheint den Autoren die Verwendung des Bildungsbegriffs als eines Begriffs ohne inhaltlichen Bezug noch weit riskanter. So erscheine „Bildung“ oftmals nur noch als Bezeichnung für einen Produktionsprozess in dem schulische Inhalte in Kompetenzen untergliedert, technologisch beherrschbar, durch Monitoringprozesse überwacht und als Output gemessen werden könnten (vgl. ebd., 461f). Eine neue wissenschaftliche Auseinandersetzung ziele demgegenüber auf

⁶ Das Wort Bildung wird in der deutschen Sprache im ausgehenden 19. Jahrhundert zunächst im Sinne von Bild oder Bildnis, Gestalt, Form oder auch Schöpfung, Verfertigung benutzt (vgl. Grimm/Grimm 1854).

„Bildung‘ als eines gehaltvollen, komplexen Konzepts, mit dem eine bestimmte Qualität von Lernprozessen angesprochen wird und das als Leitidee für pädagogische Praxen fungieren kann, mehr noch: diese Praxen als *pädagogische* überhaupt erst konstituiert und sie unterscheidbar macht von anderen Formen und Qualitäten des sozialen Umgangs und der menschlichen Erfahrung“ (Sander 2015, 517).

Aktuell erfahren Bildungstheorien und Bildungskonzepte also erneut positive Aufmerksamkeit in der Erziehungswissenschaft, beziehungsweise wird die Auseinandersetzung mit ihnen wieder angemahnt. Der Bildungsbegriff hat in der Vergangenheit zahlreiche inhaltliche Konkretisierungen sowie gesellschaftspolitische Instrumentalisierungen erfahren. Hans Thiersch merkt in diesem Zusammenhang an, die Bedeutung und Tragweite des Bildungsbegriffs könne

„nicht im Rekurs auf einen Begriff von der Sache selbst, also essentialistisch begründet werden, sondern nur in der Rekonstruktion der Bedeutungen, die sich innerhalb gesellschaftlicher, nationaler und fachlich geprägter Diskurse ausgebildet haben“ (Thiersch 2015, 206).

Einige, für das vorliegende Thema relevante Bedeutungskonstruktionen von Bildung, werden in Kap. 4 vorgestellt und diskutiert.

Bildungstheorie/Bildungskonzept. Auf wissenschaftlicher Ebene wird das Konstrukt Bildung in Theorien bzw. in Konzepten gefasst.⁷ *Bildungstheorien* sind zentrale Elemente pädagogischer Sicht- und Zugangsweisen. Wenn in dieser Arbeit von *Bildungstheorie* die Rede ist, so ist damit im Wesentlichen ein strukturierter Inhalt gemeint, der Vorstellungen über die Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt und über den Bezug der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache des einzelnen beschreibt und in gewisser Weise ordnet. So gefasst verbindet Bildungstheorie zunächst einmal einen Komplex bestimmter Dimensionen, die mit Blick auf das Verhältnis von Mensch und Welt relevant erscheinen (siehe Kap. 4). Bei diesem Gefüge von Dimensionen handelt es sich um wiederkehrende Themenfelder und Dialektiken, die in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildung einfließen. Hansmann/Marotzki (1988, 10) bezeichnen diese sich wiederholenden Dimensionen als „kontextüberschüssige Gehalte“ unterschiedlicher, in ihren Ausgangspunkten wie in ihren Schlussfolgerungen teilweise sogar gegensätzlicher Bildungskonzepte. Dabei können zentrale Bezugspunkte in den Wechselwirkungen und Spannungsverhältnissen von *Individualität* (*Einzigartigkeit*), *Subjektivität* (*Eigenständigkeit*) und *Gesellschaft* (*auch als Gemeinschaftlichkeit*) ausgemacht werden.

So verstanden verknüpft eine Bildungstheorie bzw. ein Bildungskonzept individuelle Entwicklung mit dem je spezifischen Kontext von Welt, den eine Person erlebt und erfährt – denn es ist ein existentielles Phänomen, dass Menschen gar nicht anders können, als im Leben Erfahrungen zu machen (vgl. Dörpinghaus 2015, 464). Eine explizit konzeptionelle und theoretische Fassung dieser Wechselwirkungen ermöglicht die Reflexion und Dekonstruktion konkret existierender und kommunizierter Bildungsvorstellungen für bestimmte Personengruppen entlang einzelner Teilaspekte – so zum Beispiel entlang der Prozess- oder der Ergebnisperspektive, der Aussagen zu Persönlichkeitsentwicklung oder entlang der Aussagen zu dem Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft im Sinne von Rechten und Ansprüchen, von Teilhabe und Verantwortlichkeit.

⁷ Ich verwende die Begriffe Bildungskonzept und Bildungstheorie synonym.

Bildungsvorstellungen. Bildungstheorien und -konzepte verorte ich auf der wissenschaftlichen Ebene.⁸ Dies gilt auch, aber nicht notwendigerweise, für Bildungsvorstellungen. Unter *Bildungsvorstellungen* verstehe ich Konstrukte, die sich in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen, Wissen, Haltungen und Menschenbildern relevanter Akteure sowie den jeweils zum Zuge kommenden Interessenlagen entwickeln und verändern. Hier interessieren für Kinder mit Lernschwierigkeiten neben den Bildungsvorstellungen auf wissenschaftlicher Ebene vor allem jene, die von bildungspolitischen Akteuren eingebracht werden – um ein Beispiel zu nennen: etwa die Vorstellungen innerhalb der Sonderpädagogik über die Bildbarkeit von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den 1960er Jahren und deren Effekte auf bildungspolitische Entscheidungen über Zugangsregelungen und Bildungsinhalte einer neu installierten Schulform im Bildungssystem.

Im historischen Rückblick zeigt sich, dass Bildungsvorstellungen wissenschaftlich wie bildungspolitisch direkte Auswirkungen auf Bildungsangebote und Bildungsprogramme haben – erstere oft mit einiger Verzögerung. Umgekehrt werden in Bildungsprogrammen bestimmte Bildungsvorstellungen sichtbar.

Zudem ist festzuhalten, dass es zwar dominierende Vorstellungen, aber keine von allen anerkannte, absolut gültige Bildungsvorstellung gibt, erst recht nicht ein allgemein akzeptiertes Verständnis, das für alle Kinder und Jugendlichen übergreifend gültig wäre. Vielmehr existieren jeweils unterschiedliche Perspektiven verschiedener Akteure im Feld.

Bildung und Erziehung erscheinen in vielen Zusammenhängen als eng verbundene Begriffe (vgl. Liegle 2013). Während sich Bildung auf den individuellen Prozess bzw. dessen Ergebnis bezieht (s.o.), wird in aktuellem wissenschaftlichen Verständnis unter Erziehung meist die bewusste, in professionellen Zusammenhängen auch geplante Anregung oder Steuerung von außen, d.h. die Einflussnahme (der Erwachsenen, der Gesellschaft) auf die Entwicklung (des Kindes) verstanden. Auch hier gilt, dass die Ausgestaltung des Verhältnisses von Erziehung und Bildung sehr unterschiedlich gefasst werden kann. So können Steuerungselemente überwiegen – manchmal sehr restriktiv und disziplinierend – oder es kann die Seite selbsttätiger Bildungsprozesse zentral sein. In systemischem Verständnis steht der Interaktionscharakter zwischen Kind bzw. Jugendlichen und Erziehendem im Vordergrund. In dieser Lesart kann Erziehung auch als der Anteil Erwachsener am Prozessgeschehen verstanden werden, der Bildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen idealerweise je nach Situation aufgreift, schützt und nicht stört, anregt, moderiert oder unterstützt – und in diesem Zuge auch ermöglicht, Irritationen und Bildungsprozesse auf beiden Seiten, bei den Kindern wie bei den Erwachsenen, zu reflektieren (vgl. Benner 2015).

2.2.2 Behinderung und Lernschwierigkeiten

Das Verständnis von Behinderung unterliegt in dem hier betrachteten Zeitraum beträchtlichem Wandel.

Behinderung als biologische Abweichung – Behinderung als soziale Konstruktion. Bis in die 1970er Jahre dominiert die medizinische Sichtweise. Behinderung gilt, auch in der (sonder-)pädagogischen Auseinandersetzung, als ein Defizit, als ein ungünstig von der Normalität abweichendes Merkmal, mit dem sich die Person als unvollständig und defekt erweist. Mit Beginn der 1970er Jahre setzen wissenschaftlich empirische Arbeiten ein, die sozi-

⁸ Daneben gibt es subjektive Bildungstheorien. Sie haben nicht notwendig wissenschaftlichen Charakter, werden sogar oft der wissenschaftlichen Theorie gegenüber gestellt. Dies ist jedoch nicht die Blickrichtung dieser Arbeit.

ale Aspekte von Behinderungen thematisieren, sich also mit sozialer Rolle, mit Identität und Zuschreibung (Stigma), mit gesellschaftlicher Funktion, mit Einstellungen und Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen oder mit deren sozio-ökonomischen Bedingungen beschäftigen (vgl. Cloerkes 2007; Kast/Felkendorff 2014; Thimm 1978, zuerst erschienen 1972). Damit relativiert sich die Sichtweise auf Behinderung als eines dominanten Merkmals der Gesamtperson („der Behinderte“) zugunsten der Betrachtung von Behinderungen als abhängige Merkmale – abhängig von der aktuellen sozialen Rolle, von gesellschaftlich-kultureller Sichtweise und von Möglichkeiten des Zugangs zu Hilfs- und Unterstützungsmitteln sowie der gesellschaftlichen Teilhabe. Die World Health Organization (WHO) folgt dieser Logik bereits in ihrer Internationalen Klassifikation von 1980 (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps – ICIDH) mit der Dreiteilung in Schädigung (impairment), Funktionsbeeinträchtigung (disability) und soziale Beeinträchtigung (handicap). Die Definition verdeutlicht, dass auf eine Schädigung möglicherweise (evtl. gar kulturell üblicherweise), aber eben nicht notwendigerweise, Benachteiligungen folgen. Dieser Ansatz wird 2001 in der nachfolgenden „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) durch die explizite Betonung des Veränderungs- und Prozesscharakters von Behinderung sowie durch den Einbezug positiver, gesundheitsfördernder Aspekte weiter ausgearbeitet (vgl. DIMDI 2005)⁹. Die (beeinträchtigte) Partizipation wird damit als wesentlicher Aspekt von Behinderung gefasst.

Die Klassifizierung der WHO wird in der UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention) konzeptionell fortgesetzt und expliziert. Die Vertragsstaaten des Übereinkommens schließen ihre Vereinbarung

„in der Erkenntnis, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern, ...“ (BMAS 2011, Präambel)¹⁰.

Nach dem Verständnis der Weltgesundheitsorganisation und der Vereinten Nationen sind Behinderungen Phänomene im Kontext des Systems, in dem der Mensch mit einer Beeinträchtigung lebt, bewirkt durch die negative Wechselwirkung zwischen beiden. Kern von Behinderungen ist die eingeschränkte Teilhabe. Entsprechend ist der Begriff „Behinderung“ ein *relatives* Konstrukt, das sich inhaltlich aus eben dieser Wechselwirkung und den daraus entstehenden Barrieren der Partizipation bestimmt (vgl. Bielefeldt 2009; Lindmeier 2009; Rohrmann/Windisch/Düber 2015; Wansing 2012).

Entwicklungen bilden sich auch im Sprachgebrauch ab. Bis in die 1990er Jahre hinein werden alle Kinder mit Behinderung im Kontext des schulischen Bildungssystems durch die „Sonderschulbedürftigkeit“ gekennzeichnet. Erst danach setzt sich ein neuer Begriff durch

⁹ Das Deutsche Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) veröffentlichte 2005 die offizielle deutsche Übersetzung der WHO ICF von 2001.

¹⁰ Alle Verweise und Zitate der UN-Behindertenrechtskonvention in dieser Arbeit erfolgen auf der Grundlage der amtlichen deutschen Übersetzung, die das Bundesministerium für Arbeit und Soziales herausgegeben hat (BMAS 2011). Diese offizielle, zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung hat inzwischen viel Kritik erfahren. So wird z.B. der Begriff „Inclusion“ mit „Integration“ übersetzt. Die deutschsprachige Fassung der Konvention umgeht damit den konzeptionellen Wandel zur „Inklusion“, der der englischen Originalfassung zugrunde liegt (vgl. Lindmeier 2009). Dieser Wandel stellt für die Bundesrepublik Deutschland mit ihrem mehrgliedrigen Schulsystem und der hohen Ausdifferenzierung der Förderschullandschaft eine beachtliche Herausforderung dar.

und flankiert gleichzeitig einen Meilenstein in der Entwicklungsgeschichte der Erziehung und Bildung von Kindern mit Beeinträchtigung. In ihren „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ vom 06. Mai 1994 sprechen sich die Kultusminister der Länder erstmals offiziell dafür aus, die pädagogische Förderbedürftigkeit vom Förderort zu trennen und ersetzen den Begriff der „Sonderschulbedürftigkeit“ durch den Begriff des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (vgl. KMK 1994). Um eine angemessene Förderung von der begrifflichen Rückbindung an die „Besonderung“ sowie an die Disziplin der Sonderpädagogik/Behindertenpädagogik zu lösen, wird aus dem „sonderpädagogischen Förderbedarf“ der „besondere pädagogische Förderbedarf“. Aus dem ursprünglich „behinderten Kind“ wird das Kind mit „besonderem pädagogischem Förderbedarf“. Alle diese Begriffe und Bezeichnungen haben mittlerweile begründete kritische Reflexionen erfahren. Etlichen Akteuren erscheint insbesondere die neuere Formulierung des „Förderbedarfs“ ungenügend, da sie beispielsweise immer auch Wertentscheidungen der Experten über einen scheinbar objektiven Bedarf einer dritten Person transportiert und damit Objektivität suggeriert (vgl. Bach 1996), da sie das relationale Verständnis von Behinderungen nicht ausreichend fasst oder auch einfach deswegen, weil ja jedes Kind streng genommen einen ihm eigenen individuellen, also immer auch besonderen pädagogischen Förderbedarf hat (vgl. z.B. Reich 2014).

Geistige Behinderung bezeichnet in weiten Teilen der Fachliteratur und -debatte eine Beeinträchtigung mentaler Strukturen. In einigen aktuellen Fachtexten ist als Bezeichnung auch „sogenannte geistige Behinderung“ zu finden. Mit der Relativierung des Begriffs soll der grundsätzlichen Problematik ansatzweise Rechnung getragen werden: Die Vielfaltigkeit von Persönlichkeiten, die unter dem Merkmal einer geistigen Behinderung gefasst werden sollen, passt nicht unter einen einheitlichen Begriff. Darüber hinaus stellt bereits die Idee einer geistigen Behinderung ein zeit- und kontextabhängiges Konstrukt, aber kein objektives Phänomen dar. Zudem haftete dem Begriff der geistigen Behinderung schon immer eine Unschärfe an. Dazu gehören Fragen wie die, was genau mit dem Geist bezeichnet werden soll und ob – vorausgesetzt man meint das Wesen eines Menschen, seinen Charakter, seine Art – dies aus ethischen Gründen überhaupt treffend mit dem Merkmal behindert charakterisiert werden kann. Feuser (1996) merkt an, dass mit der Konstruktion einer geistigen Behinderung eine logisch in sich geschlossene, auf Fremdheit und Andersartigkeit gründende sowie extrem entwertende Kategorisierung vorliege, die eine gleichberechtigte und wertschätzende Teilhabe (und damit Inklusion) der so bezeichneten Personen geradezu verunmögliche.

Das Konstrukt der geistigen Behinderung unterliegt, wie der Begriff der Behinderung selbst (s.o.), einem erheblichen Wandel. Auch zeitgleich gibt es gravierende Unsicherheiten und unterschiedliche Begriffsbestimmungen. So gibt es auch keine allgemein gültige Definition der sogenannten geistigen Behinderung, für die seit den 1960er Jahren auch der Begriff „praktisch bildbar“ verwendet wurde (siehe Kap. 6). Erhard Fischer (2010) macht alleine in der neueren Literatur sieben theoretische Zugänge aus, um eine sogenannte geistige Behinderung zu beschreiben – über körperlich-organische Schädigungen, über Besonderheiten von Entwicklung und Kognition, über gesellschaftliche und soziale Aspekte von Ausgrenzung, über personen- und persönlichkeitsorientierte Zugänge, über anthroposophisch ausgerichtete Sichtweisen, über phänomenologisch und konstruktivistisch orientierte Zugänge sowie über Konzepte, die geistige Behinderung mittels des entstehenden individuellen Förderbedarfs zu beschreiben versuchen.

Menschen mit Lernschwierigkeiten. Gegen den Begriff der geistigen Behinderung stellt die Selbsthilfebewegung der so gekennzeichneten Personen den Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“. Er findet verstärkt Eingang in die Fachdebatte. Die betroffenen Menschen empfinden den Begriff der geistigen Behinderung als stigmatisierend. Auf ihrer deutschen Homepage stellt die internationale Selbsthilfebewegung People First (People1) in ihrer Selbstbeschreibung fest:

„Eine wichtige Aufgabe ist dabei der Kampf gegen die begriffliche Stigmatisierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten als ‚geistig behindert‘“ (People1, 2015).

Zum eigenen Sprachgebrauch. Ich werde in der Arbeit dem Begriff der Lernschwierigkeiten Vorrang einräumen. Wo es mir für das Verständnis nötig erscheint, werde ich von der sogenannten geistigen Behinderung reden. In den Zitaten und in der Darstellung von Quellen(-texten) erscheinen jedoch die jeweils zeittypischen Begrifflichkeiten. Ein anderes Vorgehen würde die Originalität der Texte und den Duktus des Menschenbildes sowie des Verständnisses von Behinderung im Kontext von Bildung zu stark verfälschen.

Sonderpädagogik und Behindertenpädagogik. Es handelt sich um zwei Begriffe, die sich einer unterschiedlichen Perspektive verdanken. Im ersten Fall definiert sich die Pädagogik über ihren besonderen Charakter (der sich wesentlich dem eigenen Selbstverständnis verdankt), im zweiten Fall definiert sie sich über ihre Klientel. In meinen Ausführungen verwende ich die beiden Begriffe der jeweiligen Perspektive entsprechend, ggf. auch synonym, wenn die Unterscheidung irrelevant ist.¹¹

Regelpädagogik und allgemeine Pädagogik sind Begriffe die eine disziplinäre Unterscheidung und einen eigenen Zuständigkeitsbereich im Verhältnis zu der Sonder- bzw. Behindertenpädagogik markieren: den für die Kinder ohne Behinderung. Der Begriff der Regelpädagogik steht dabei für die komplementäre Rolle von Sonder- und Regelpädagogik, teilweise auch für bewusste Abgrenzungen voneinander. Der Begriff der allgemeinen Pädagogik ist zwiespältig, da er suggeriert, was er nicht immer einhält: nämlich Pädagogik für alle Kinder zu sein. Diese Begriffsbedeutung findet sich zum Beispiel in Feusers Konzept einer Allgemeinen Pädagogik (erkenntlich durch die Großschreibung) (siehe Kap. 9.3). Ich benutze den Begriff der allgemeinen Pädagogik in Zusammenhängen, die sich mit Inklusion aller Kinder in gemeinsame Bildungsangebote und unter gemeinsame Bildungsvorstellungen bemühen und spreche ansonsten von Regelpädagogik.

2.2.3 Gemeinsame Erziehung – Integration – Inklusion

Das Konzept der Inklusion umfasst auf pädagogischer Ebene die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen unter Wertschätzung und Berücksichtigung ihrer je individuellen Entwicklung, ihrer Stärken und ihrer Bedürfnisse. Gleichzeitig geht es um das Recht auf Teilhabe an einer demokratischen und heterogenen Gesellschaft sowie deren Mitgestaltung. Dabei werden insbesondere die Wechselwirkungen zwischen individuellen Herausforderungen und Bedürfnissen auf der einen und der formalen wie inhaltlichen Zugänglichkeit pädagogischer Angebote auf der anderen Seite in den Blick genommen – die Passung zwischen individuellen Bedürfnissen und Bedarfen sowie den bestehenden Angebo-

¹¹ Zur Ausdifferenzierung der Begriffe und ihrer historischen Entwicklung vgl. Moor (1965), Hanselmann (1976), Bleidick/Hagemeister (1977).

ten. Es wird nicht davon ausgegangen, dass die Kinder sich den pädagogischen Angeboten anzupassen haben (oder ansonsten an andere Angebote verwiesen werden), sondern dass sich das System der Erziehung und Bildung mit seinen Angeboten an den unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder orientiert; pädagogische Angebote sind so zu differenzieren, dass sie alle Kinder erreichen.

In dem theoretischen Rahmen von Inklusion gilt eine Behinderung, beispielsweise eine vorhandene Lernschwierigkeit, als *ein* Differenzmerkmal von vielen, nach denen Menschen sich unterscheiden oder in denen sie anderen Menschen ähnlich sind. Daher ein Wort vorab zu der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen stellen in Deutschland die einzige Gruppe dar, für die im Bildungssystem eigens spezielle Einrichtungen geschaffen wurden (und die noch in breitem Umfang bestehen). Diese wurden einerseits mit dem Argument etabliert, die Kinder und Jugendlichen besonders zu fördern und sie zu schützen, wenn auch eben um den Preis der Exklusion, der Trennung von ihren Altersgenossen und des Aufwachsens in Sonderwelten. Andererseits spielte komplementär dazu immer auch das Argument der Entlastung regelpädagogischer Akteure, die Gewährleistung einer am (wenn auch fiktiven) Durchschnittsschüler gedachten Unterrichtsorganisation und -planung sowie der Schutz der Lernfortschritte der Kinder ohne Beeinträchtigung eine wesentliche Rolle (vgl. Kap. 5). Die Inklusion dieser Kinder bedeutet deshalb eine gänzliche Umgestaltung des deutschen Systems der Erziehung und Bildung, bricht sie doch mit dessen grundlegender Struktur der vertikalen Gliederung und der darauf ausgerichteten Ausbildung der Pädagogen. Nicht zuletzt aufgrund dieser systemrelevanten Herausforderungen wird in vielen Zusammenhängen das Thema der Inklusion im System der Bildung und Erziehung von der Diskussion um den Einbezug der Kinder mit Behinderung dominiert.¹²

Das Konzept der Integration überschneidet *und* unterscheidet sich in vielen Facetten von und mit dem der Inklusion. Als wesentlicher Unterschied zur Inklusion wird meist angeführt, dass mit Integration keine Systemänderung verfolgt wird; vielmehr wird von dem Kind/dem Jugendlichen eine bestimmte Integrationsleistung verlangt, um Zutritt zu dem System zu erhalten (so gilt z.B. häufig als Minimalleistung schulischer Integration, dass das Kind durch sein Verhalten keine Veränderung des üblichen Unterrichts erzwingt). Hier zeigen sich jedoch bedeutsame Unterschiede in der theoretischen und praktischen Konzeptionierung von Integration.

Eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Integration und Inklusion findet sich in Kapitel 9.

¹² Zur kritischen Einordnung dieses Aspekts siehe auch Kap. 9.1 und Kap. 11.4.

3 Das Forschungsvorhaben

3.1 Erkenntnisleitendes Interesse und Präzisierung der Fragestellung

Auf der Ebene der bildungspolitischen Programme ist die Entwicklungs- und Ideengeschichte sowohl der bundesdeutschen Behindertenpädagogik (vgl. Bleidick/Ellger-Rüttgardt 2008; Eberwein 2008; Ellger-Rüttgardt 2008, 2016; Gstach 2016; Lindmeier/Lindmeier 2002; Möckel 2007, 1999, 1998, 1997; Thümmel 2003) als auch in Teilen der Integrations- und Inklusionspädagogik (vgl. Biewer 2009; Markowetz 2007; Schnell 2003; Sturm 2016; Thümmel 2003) gut dokumentiert und aufgearbeitet.

Darauf aufbauend werde ich der Frage nachgehen, welche nachhaltigen Bildungskonzepte mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten in der Bundesrepublik Deutschland von ihrer Gründung 1949 bis heute vorzufinden sind. Das Interesse gilt vor allem der Frage, wie sich Vorstellungen über relevante Aspekte von Lernen, Entwicklung und Bildung im Kontext gesellschaftlicher Erwartungen und Anforderungen und mit besonderem Augenmerk auf Kinder mit Lernschwierigkeiten im zeitlichen Verlauf darstellen und verändern und dies insbesondere unter Berücksichtigung integrations- und inklusionspädagogischer Forderungen und Konzepte. Daher geht es nicht um das Aufzeigen eines scheinbar in sich geschlossenen Phänomens der Lernschwierigkeiten oder der sogenannten geistigen Behinderung. Vielmehr interessiert, wie in dem Kontext gesellschaftspolitischer Entwicklungen die beiden inhaltlich wandelbaren pädagogischen Konstrukte der Bildung und der Lernschwierigkeiten (der sogenannten geistigen Behinderung) miteinander korrespondieren. Wo werden auf der Basis bestimmter Bildungsvorstellungen Ausschluss- und Sonderkriterien für Kinder geschaffen und mit individuellen Merkmalen der Kinder begründet? Wie verändern sich umgekehrt Bildungsvorstellungen angesichts der Zuschreibung einer sogenannten geistigen Behinderung der Adressaten und Adressatinnen? In der Bearbeitung dieser Fragen werden Einblicke in die Wechselwirkungen beider Konstruktionen möglich sein.

Um Bildungsvorstellungen zu rekonstruieren, sollen die folgenden Fragestellungen leitend sein.

A) Die konzeptionelle Ebene der Leitideen

- Wie sehen die Konstruktionen von Bildungsvorstellungen relevanter Akteure für Kinder mit Lernschwierigkeiten in der Bundesrepublik Deutschland aus?
- Werden Kontinuitäten und Veränderungen/Entwicklungen mit Blick auf Vorstellungen über Bildung für Kinder mit Lernschwierigkeiten deutlich?
- Lassen sich Aspekte identifizieren, mit denen solche Kontinuitäten oder Veränderungen korrespondieren?
- Lassen sich Aspekte von Bildungsvorstellungen identifizieren, die stark selektierend wirken bzw. solche, die auf inklusive Kontexte verweisen?

B) Die disziplinäre Ebene

- Nehmen Sonder-/Geistigbehindertenpädagogik und allgemeine Pädagogik (im Späteren auch die Integrations- und Inklusionspädagogik) sich gegenseitig wahr und in welcher Form?
- Treten gleiche, ähnliche oder sehr unterschiedliche Themen (z.B. bestimmte Bildungsziele) beziehungsweise inhaltliche Positionierungen (z.B. Vorstellungen über Bildungs- und Lernprozesse) hier wie dort auf?
- Finden Entwicklungen oder thematische Schwerpunktsetzungen in den einzelnen pädagogischen Disziplinen gleichzeitig oder zeitlich versetzt statt?
- Was können wir aus der historischen Auseinandersetzung lernen über das Verhältnis der verschiedenen disziplinären Zugänge mit Blick auf einen ihrer gemeinsamen Schlüsselbegriffe, den der Bildung?

3.2 Methodischer Zugang

3.2.1 Vorüberlegungen

Bildungsvorstellungen, gefasst als kontextabhängige und phänomenologisch erfassbare Konstrukte, die eine zeit- und kontextbezogene Aussage darüber enthalten, wer was wie lernen soll und kann, existieren und werden praktisch wirksam in den täglichen Interaktionen in Kindergarten und Schule, in Konzepten, in Curricula und in sozial- bzw. bildungspolitischen Entscheidungen. Rückblickend finden wir sie in programmatischer oder wissenschaftlich theoretischer Form in Dokumenten, die Vorstellungen über die Bildungsprozesse bei Kindern, über sinnvolle, nötige und unnötige Bildungsinhalte und -ziele sowie über Rahmenbedingungen und Bildungssysteme enthalten.

Das Forschungsvorhaben kreuzt unterschiedliche pädagogische Teildisziplinen. Auf den Spuren konkreter Bildungsvorstellungen für Kinder mit Lernschwierigkeiten, verstanden im Kontext üblicher Bildungsvorstellungen der jeweiligen Zeit, werden Quellen aus der Behindertenpädagogik (ab ihrem Bestehen speziell aus der Geistigbehindertenpädagogik), aus der allgemeinen Pädagogik und ab ihrem Bestehen aus der Integrations- und Inklusionspädagogik analysiert werden.

Die Entwicklung von Bildungsangeboten für eine ausgewählte Kindergruppe kann beschrieben werden unter den Vorzeichen bildungspolitischer Rahmenbedingungen, des Bildungssystems, der Ausbildung der im System Tätigen und anderer relevanter Aspekte. In der vorliegenden Arbeit soll allerdings ein inhaltlicher Punkt ins Zentrum des Interesses rücken, der mit all diesen Aspekten wechselseitig zusammenhängt:

Im Fokus stehen die Vorstellungen relevanter Akteure darüber, was für jene Kinder und Jugendliche als Bildung gilt, die der Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten zugeordnet werden. (Wie) haben sich diese konkreten Bildungsvorstellungen in dem Spektrum von vollständiger Exklusion bis zu der Forderung von Inklusion aller Kinder in gemeinsame Bildungseinrichtungen verändert? Dabei wird nicht von einer linearen Entwicklung ausgegangen. Wie immer in Bildungsfragen repräsentieren, auch mit Blick auf Kinder mit Lernschwierigkeiten, verschiedene Akteure zu unterschiedlichen Zeiten oder auch zeitgleich unterschiedliche und teils miteinander konkurrierende Vorstellungen.

3.2.2 Auswahl des Untersuchungsmaterials

Die Untersuchung ist als Literaturrecherche und -analyse (Analyse von Dokumenten und von wissenschaftlicher Fachliteratur) angelegt. Gemäß dem Untersuchungsinteresse sind relevante Quellentexte hinsichtlich ihrer Vorstellungen zu Bildung von Kindern mit Lernschwierigkeiten, d.h. mit sogenannter geistiger Behinderung auszuwerten. Veränderungen und Umbrüche hierzu zeigen sich auf verschiedenen Ebenen, in erster Linie in der (Sonder-)Pädagogik und in der Bildungspolitik – zwei Dimensionen, die sich wechselseitig beeinflussen. Um Veränderungen sichtbar zu machen, wird sich die Analyse auf verschiedene Entwicklungsstränge von Bildungskonzepten beziehen, zeitlich ausgehend von der jungen Bundesrepublik bis hin zum heutigen Inklusionspostulat. Als die entscheidende Zeiträume – nicht scharf gegeneinander abzugrenzen, doch trotz der Gemengelage deutlich verschiedenen Orientierungen zuzuordnen – werden in den Blick genommen:

- Die Ausgangslage, wie sie sich zum Zeitpunkt der Gründung der BRD 1945 darstellte sowie die folgende Positionierung der Akteure der Sonderpädagogik, maßgeblich des Vereins Deutscher Sonderschulen, also die Zeit des Ausbaus des Sonderschulwesens in den 1950er Jahren (Kap. 5).
- Die Phase der Durchsetzung des Bildungsrechts für Kinder mit Lernschwierigkeiten und die Begründung einer Geistigbehindertenpädagogik mit ihren Abgrenzungsbemühungen selbst innerhalb der bestehenden Sonderpädagogik (Kap. 6). *Zeitlich parallel dazu* die Phase der Bildungsreformdebatten der späten 1960er Jahre und die damit einhergehende (und ausschließlich die Regelpädagogik betreffende) Kritik eines gänzlich an dem Begabungsbe-griff ausgerichteten Bildungsverständnisses (Kap. 7).
- Die frühe Phase der integrationspädagogischen (Reform-)Bewegung, der Elterninitiativen und Modellprojekte sowie die kontrovers angelegten Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats und der Kultusministerkonferenz zur gemeinsamen Erziehung und zu dem gemeinsamen Unterricht (Kap. 8).
- Neuere und aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen der Integrations- und Inklusionspädagogik (Kap. 9). Hier wird der chronologische Aufbau der Arbeit zugunsten vertiefter theoretischer Auseinandersetzung aufgebrochen. Thematisiert werden Bildungsvorstellungen und didaktische Konsequenzen grundlegender theoretischer integrations- und inklusionspädagogischer Konzepte, insbesondere der Theorie integrativer Prozesse von Helmut Reiser et al. und der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands von Georg Feuser und davon ausgehend neuere inklusionstheoretische Auseinandersetzungen bei Annedore Prengel, Hans Wocken und Kersten Reich.

In den Dokumenten bzw. Veröffentlichungen entscheidender Akteure dieser Phasen finden sich mehr oder weniger klar ausformulierte Bildungsvorstellungen, theoretische Konzepte, Empfehlungen und gesetzliche Vorgaben, die sich zum Teil unterstützen und überlagern, zum Teil auch im Gegensatz zueinander stehen.

Zugang zu jeweiligen Entwicklungen und Bildungsvorstellungen sollen insbesondere relevante wissenschaftliche und politische Veröffentlichungen sowie schulpolitische Gesetze und Erlasse seit den fünfziger Jahren liefern. Im Einzelnen sind dies:

- Gutachten und Empfehlungen der ständigen Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
- Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats

- Denkschriften und Positionspapiere relevanter Interessengruppen (Elternverbände, Berufsverbände der Sonderpädagogin, ...)
- Dokumentationen von Fachtagungen relevanter Verbände
- Lehrbücher und Handreichungen für die Gestaltung pädagogischer Angebote
- Fachliteratur aus den verschiedenen Zeiträumen (Monographien, Sammelbände, Zeitschriftenartikel, ...)

Dieses Quellenmaterial wird ergänzt durch Interviewausschnitte aus Experteninterviews. Die Interviewausschnitte konkretisieren die Ergebnisse, können sie punktuell auch ergänzen, *werden aber selbst nicht zum Material der wissenschaftlichen Auswertung*. Ihre Funktion liegt im Wesentlichen darin, Überlegungen und Realitäten eines Alltags zu vergegenwärtigen, der inzwischen weit entfernt scheint. Nichts bringt den „Zeitgeist“ näher als die Aussagen von Akteuren dieser Jahre. Deswegen führte ich die Interviews und illustriere die wissenschaftliche Analyse mit den Aussagen zweier ehemaliger Lehrerinnen. Sie berichten von den Anfängen der Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten, die in Deutschland bis in die 1960er Jahre schlichtweg als bildungsunfähig von dem Bildungssystem fern gehalten wurden. Eine von ihnen begann als ausgebildete Grundschullehrerin den Unterricht mit Kindern mit Lernschwierigkeiten in einer Heimeinrichtung (*Lehrerin A*). Die zweite unterrichtete als ausgebildete Erzieherin mit Montessori-Diplom an einer sogenannten Schule für Praktisch Bildbare im ländlichen Raum (*Lehrerin B*). Die beiden ehemaligen Lehrerinnen hatten sich auf meine Anfrage hin für die Interviews bereit erklärt. Die Interviews wurden als offene Leitfadeninterviews mit der Ausrichtung auf Expertinneninterviews geführt und ließen viel Raum, um die Erfahrungen aus dieser Zeit aus der eigenen Perspektive zu schildern (vgl. Frieberthäuser/Prengel 2013, 439ff; Meusel/Nagel 2013). Die Interviews wurden vollständig transkribiert.

3.2.3 Die Dokumentenanalyse

Als Literaturrecherche und -analyse bezieht sich die Arbeit forschungsmethodisch auf non-reaktiv gewonnene Materialien, also auf Forschungsmaterial, das bereits vorliegt und (mit Ausnahme der genannten Interviews) nicht unter sozialer Beteiligung der Untersucherin im Forschungsprozess eigens erhoben wurde (vgl. Bortz/Döring 2006, 325f; Marotzki 2012, 78). Bei den Materialien handelt es sich um unterschiedliche Textgattungen, die durch verschiedene relevante Akteure und Akteursgruppen im Feld in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Reichweiten veröffentlicht wurden. Auswahl und Analyse der Texte beziehen Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung ein (vgl. Fegter/Kessel/Langer/Ott/Rothe/Wrana 2015; Langer/Wrana 2013)¹³.

Diskurs wird hier als eine übergreifende symbolische Ordnung thematischer Felder durch relevante Akteure begriffen – als das „was einer größeren Menge von Artikulationen, die durch Raum und Zeit verstreut sind, gemeinsam ist“ (Fegter et al. 2015, 13). Die zugrundeliegende Annahme ist, dass die ausgewerteten Quellen, Dokumente und Texte nie isoliert nur für sich, sondern immer in größeren Kommunikationszusammenhängen stehen. Daher stelle ich jedem auswertenden Kapitel eine systematische Charakteristik des relevanten Kontextes und der wichtigen Akteure voran (Kap. 5.1, Kap. 6.1, Kap. 7.1, Kap. 8.1, Kap. 9.1).

¹³ Diskursforschung und Diskursanalyse bezeichnen keinen einheitlichen Analyseansatz und auch der Diskursbegriff wird sehr unterschiedlich gefasst. Einflussreich ist Foucaults Einteilung des empirischen Gegenstands in die Analysedimensionen von Wissensformierung, Macht- und Kräfteverhältnissen und Subjektivierung (vgl. Fegter et al. 2015; Neumeyer 2010, 182).

Ein Textdokument spiegelt zum einen relevante Positionen eines Diskurses, beeinflusst diesen gleichzeitig aber auch selbst über den inhaltlichen Beitrag hinaus, beispielsweise durch die Position des Autors oder der Autorin, durch die Zeit, die Adressaten oder Ort und Reichweite der Veröffentlichung. Die in den Texten verdichteten Äußerungen zu einem Thema werden somit als Teil der Konstruktion von Gegenstandsfeldern, Bedeutungen und Positionierungen von Subjekten (als Akteure oder als Zuschreibungen an Adressaten) im fachöffentlichen Raum verstanden (vgl. Langer/Wrana 2013, 335ff). Wenn auch die Positionen und Bildungsvorstellungen ausgewählter Phasen analysiert werden, so verweist der forschungsmethodische Rückbezug auf den Diskurs doch darauf, dass bestimmte Positionen nicht fest an konkreten historischen Punkten lokalisiert werden können, sondern sich als kommunikativer Prozess über konkrete Zeitmarken hinaus entfalten. Auch zwischen den disziplinären Diskursen (dem sonderpädagogischen, dem allgemeinpädagogischen und dem inklusionspädagogischen Diskurs) werden Verweise und Bezüge der Annäherung oder der Abgrenzung sichtbar. Der Fokus der Textanalyse liegt dabei nicht darauf, ob die Aussagen in den Dokumenten eine Wirklichkeit angemessen repräsentieren, sondern inwieweit sie diese nachhaltig mitkonstruieren (vgl. Fegter et al. 2015, 15).

Die leitenden Prinzipien der Quellenauswahl wurden dargestellt (Kap. 3.2.2). Es werden primär die Bildungsvorstellungen in fachwissenschaftlichen und -politischen Diskursen nachgezeichnet. Subjektive alltagsbezogene Bildungstheorien oder biographische Bildungserfahrungen fließen nicht in die Analyse ein.

Die inhaltlichen Analysekriterien werden im folgenden Kapitel vorgestellt (Kap. 3.3). Sie leiten sich aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem erziehungswissenschaftlichen Konstrukt Bildung ab (siehe Kap. 4). Daher steht nicht die ganzheitliche Erfassung der Texte im Vordergrund, sondern ein inhaltsanalytisches Vorgehen (vgl. Mayring/Brunner 2013, 325f) in Verbindung mit einem verstehenden, diskursanalytischen Zugang.

3.3 Analysekriterien

Zu Beginn der Arbeit steht die Frage, wie Bildungsvorstellungen als kontextabhängige Konstrukte in einer ausreichend operationalisierten Form beschrieben werden können, um sie miteinander zu verschiedenen Zeitpunkten und mit Blick auf unterschiedliche Akteure in Bezug setzen zu können. Um Bildungsvorstellungen in komplexen Texten zu identifizieren, werde ich in der Folge geeignete Indikatoren aus erziehungswissenschaftlichen Theorien ableiten.

Wie in Kap. 2.2.1 beschrieben zeigen sich in den Bildungsansätzen über die Zeitspannen trotz ihrer zum Teil großen Unterschiedlichkeit, ja zum Teil auch Gegensätzlichkeit, ähnliche oder gleiche Themenfelder und Dimensionen. Klafki (1996) erarbeitet eine Struktur, nach der Aussagen über Bildung in verschiedene wiederkehrende Themenfelder und Dialektiken eingeteilt werden können. In Anlehnung an Klafki lege ich meiner Analyse von Bildungsvorstellungen folgende Dimensionen (genauer dargestellt in Kap. 4) zugrunde:

- Aussagen über Bildung, verstanden als Prozess und
- Aussagen über Bildung, verstanden als Ergebnis.

Konkrete Auffassungen von Bildung unterscheiden sich zudem hinsichtlich der Gewichtung dieser beiden Blickrichtungen. Auf einer untergeordneten Ebene können jeweils als Prozess und/oder als Ergebnis Aussagen über konkrete Vorstellungen von Bildung getroffen werden als:

- Aussagen über Bildung, verstanden als (Umgang mit) Wissen und Information;
- Aussagen über Bildung, verstanden als Subjektentwicklung;
- Aussagen über Bildung, verstanden als Dialektik von Individualität und Gemeinschaftlichkeit;
- Aussagen über die organisatorische Seite von Bildung.

Um Bildungsvorstellungen handhabbar und operationalisierbar zu machen, werden die oben genannten Dimensionen/Themenfelder, wie sie in vielen Bildungskonzepten und -theorien wiederholt vorkommen, als Analysekategorien an die Texte angelegt. So sollen konkrete Aussagen zu diesen Dimensionen identifiziert werden. Des Weiteren sollen Entwicklungslinien in Form von Veränderungen der inhaltlichen Ausrichtung innerhalb der genannten Dimensionen oder Veränderungen in der Schwerpunktsetzung zwischen den Dimensionen herausgearbeitet werden. Sollten neue relevante Themenfelder und Dimensionen erst im Verlauf der Arbeit deutlich werden, so werden sie ergänzend aufgenommen. Hinsichtlich der genannten Dimensionen wird weder ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben noch bauen sie in ihrer Reihenfolge aufeinander auf; sie greifen vielmehr immer wieder ineinander über und ergänzen sich wechselseitig.

4 Bildung als zentraler Begriff der Pädagogik – eine Annäherung

4.1 Skizze einer Begriffsgeschichte – Bedeutungswandel, Grenzen, Potenziale

Bildungsvorstellungen können nicht losgelöst von ihren historischen und gesellschaftlichen Kontexten gesehen werden. Dominierende Vorstellungen über Kinder und ihre Rollen, soziale Formen von Kindheit, reale gesellschaftliche Probleme sowie in die Zukunft projizierte Bedarfe und Befürchtungen, Zukunftsvisionen und Gesellschaftsentwürfe beeinflussen zeitgenössische Bildungsvorstellungen konkreter Akteure. Die Ideengeschichte des Bildungsbegriffs macht dies sichtbar.

Bezogen auf Menschen mit Behinderung erstreckt sich die bildungsgeschichtliche Auseinandersetzung bisher meist auf eine Geschichte der Institutionen und sozialen, rechtlichen wie administrativen Bedingungen (vgl. Bleidick/Ellger-Rüttgardt 2008; Ellger-Rüttgardt 2008; Möckel 1998; – mit Blick auf die gemeinsame Erziehung vgl. Biewer 2009; Markowetz 2007; Schnell 2003; Sturm 2016; Thümmel 2003). Um Bildungsvorstellungen für Kinder mit Lernschwierigkeiten in der Bundesrepublik Deutschland nachzeichnen zu können, soll hier zunächst eine grob skizzierte Übersicht über die Themen und Inhalte, über die Dialektiken und Spannungsfelder sowie über die Grenzen, Kritikpunkte und Potenziale erfolgen, die mit dem theoretischen Konstrukt Bildung verbunden werden. Die einzelnen Aspekte werden in den folgenden Kapiteln aufgegriffen und für Kinder mit Lernschwierigkeiten konkretisiert.

4.1.1 Neuzeitliche Ursprünge¹⁴

Mit der europäischen Aufklärung wird der Bildungsbegriff in der deutschsprachigen Philosophie relevant. 1784 bezeichnet Moses Mendelssohn den Begriff der Bildung als

„neuen Ankömmling in unserer Sprache ... vorderhand bloß in der Büchersprache“ (Mendelssohn 1784 zit. n. Ritter 1971, 922).

Bildsamkeit bei Rousseau. Rousseaus (1712-1778) Erziehungstheorie und Gesellschaftsentwurf gewinnen großen Einfluss auf die auch im deutschsprachigen Raum entstehende Pädagogik. Rousseau geht von zwei grundlegenden Eigenschaften des Menschen aus: Von der Fähigkeit, sich frei zu entwickeln (zu vervollkommen) und von der Willensfreiheit. In der Überwindung einer streng nach Ständen und Zünften geregelten Gesellschaftsordnung scheint unvorhersehbares Zukunftspotenzial zu liegen. Rousseau konstatiert in diesem Zusammenhang 1762 einführend in seinen Erziehungsroman „Emile“, dass die Potenziale, die in der kindlichen Entwicklung liegen, noch kaum bekannt sind (vgl. Rousseau 1993). Bei Rousseau ist der Gedanke der Lernfähigkeit zentral. Diese zeichnet sich durch Offenheit

¹⁴ Historische Auseinandersetzungen mit dem Bildungsgedanken gehen häufig bis in die Antike zurück. Dies würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Gleichwohl beziehen sich die Protagonisten der neuhumanistischen Bildungsidee im ausgehenden 18. Jahrhundert auch auf das Ideengut der Antike (vgl. Löw 2006).

und Unbestimmtheit aus und wird zunächst einmal als die Fähigkeit gefasst, Fähigkeiten zu entwickeln. Lernfähigkeit kann der Schlüssel zu konstruktiver persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklung sein, bringt diese aber nicht zwangsläufig mit sich. Um seine Lernfähigkeit konstruktiv zu nutzen ist der Mensch aufgefordert, die Bedingungen und Auswirkungen des eigenen Denkens und Handelns zu reflektieren. Das konstituierende Moment der Bildsamkeit ist daher bei Rousseau nicht die Fähigkeit, Wissen zu erwerben, sondern die Fähigkeit zur Reflexion und erst damit zur verantworteten Selbstbestimmung (vgl. Benner/Brüggen 2011, 87f). Von Rousseau ist bekannt, dass er keineswegs alle Kinder in seine Vorstellungen von Bildsamkeit und Erziehung einbezieht. Rousseau entwirft ein idealisiertes Bild der menschlichen Naturkräfte, das letztlich in „Emile“ seinen Ausdruck findet. Wer diesem Ideal menschlicher Natur nicht entspricht, ist für Rousseau der Erziehung nicht würdig:

„Ich würde mich nicht mit einem kränklichen und siechenden Kind belasten, und wenn es achtzig Jahre alt würde. Ich mag keinen Zögling, der sich selbst und anderen unnütz ist, der allein damit beschäftigt ist, sich am Leben zu erhalten, und dessen Leib der Erziehung der Seele schadet. Verschwende ich meine Fürsorge an ihn, so verdopple ich den Verlust, indem ich der Gesellschaft zwei statt nur einen Menschen entziehe“ (Rousseau 1993, 28).

Bildsamkeit gilt hier nicht voraussetzungslos bereits als gegeben, und sie wird nicht aus der Perspektive der Selbstverwirklichung des Kindes formuliert. Die Idee der Bildung ist bereits früh, das zeigt das Zitat, eng verflochten mit gesellschaftlichen Investitions- und Nutzenabwägungen. Im Denken Rousseaus bedarf es idealisierter, perfekter individueller Voraussetzungen, die sich erst in Verbindung mit einer entsprechenden Erziehung als einer Ausformung und Beeinflussung der „Natur“ des Menschen entfalten (vgl. Benner/Brüggen 2004). Neu ist, dass dabei die (idealisierte) Natur des Menschen als gesellschaftliches Potenzial und nicht mehr als Bedrohung gilt.

Bildungstheorien im deutschen Neuhumanismus. Grimms Wörterbuch von 1854 zeichnet die Entwicklung des Begriffs „Bildung“ hin zu der Bedeutung des Gestaltens oder des Hervorbringens nach und zitiert Goethe:

„Betrachten wir alle Gestalten, so finden wir, dass nirgend ein Bestehendes, nirgend ein Ruhendes, ein Abgeschlossenes vorkommt, sondern dass vielmehr alles in einer steten Bewegung schwankt. Daher unsere Sprache das Wort Bildung sowohl von dem Hervorgebrachten, als auch von dem hervorgebracht Werdenden gehörig genug zu brauchen pflegt“ (Grimm/Grimm 1854, Spalte 24).

Im ausgehenden 18. Jahrhundert und im beginnenden 19. Jahrhundert entwickelt sich Bildung im deutschsprachigen Raum zu einem bedeutenden Konzept in den Geisteswissenschaften, zwar noch nicht im Rahmen einer selbstständigen pädagogischen Disziplin, aber doch verflochten in philosophische Erörterungen, beispielsweise bei Goethe, Herder, Fichte, Hegel, Schleiermacher. Die literatur-, philosophie- und geistesgeschichtliche Atmosphäre dieser Zeit stellt sich komplex dar (vgl. dazu z.B. Benner/Brüggen 2004, 193ff; Ritter 1971). Klafki (1996, 15) charakterisiert jene Phase mit den Schlagworten „Spätaufklärung, philosophisch-pädagogischem Idealismus, deutscher literarischer Klassik, Neuhumanismus und mindestens Teilströmungen der Romantik“. Es sind die reflektierten, bewusst gemachten Verhältnisse von Mensch und Welt, Individuum und Gesellschaft, Subjektivität und gemeinschaftlicher Verpflichtung, die Bildungsvorstellungen prägen. Die Auseinandersetzung mit klassischen Bildungstheorien verweist auf Verknüpfungen zu Grundfragen der Philosophie. In seinen

Studien zur Bildungstheorie zeigt Klafki (1996, 30f) Parallelen auf zu Kants Hauptgliederung der Philosophie in die moralische Dimension (praktische Vernunft), die Dimension des Erkennens und Denkens (theoretische Vernunft) und die ästhetische Dimension. In einer neueren Arbeit gliedert Marotzki (2006) Dimensionen von Bildungsvorstellungen entlang der Kantschen Frage: „Was ist der Mensch?“ in die miteinander verwobenen Unterkategorien: Was kann ich wissen? (logisch-intellektuelle und damit verbundene subjektiv-wertende Dimension), was soll ich tun? (ethische Dimension), was darf ich hoffen? (Reflexion auf Grenzen hin, sinnstiftende Dimension).

In dem Übergang von absolutistischen Herrschaftssystemen zu ersten Ansätzen bürgerlicher Demokratien wird der Bildungsbegriff Teil des Ideals geistiger Individualität und Selbstbestimmung, wenn auch – und dies mag ein weiteres Beispiel für die Verknüpfung mit historisch gesellschaftlichen Vorstellungen und Interessen sein – für lange Zeit nur für den männlichen Teil der bürgerlichen Oberschicht (vgl. Baumgart 2007, 83ff; Ritter 1971, 925).

Als wohl prominentester Vertreter des neuhumanistischen Bildungskonstrukts gilt heute meist Wilhelm von Humboldt. Er bezeichnet den *Prozess* der Bildung im Jahr 1793 als

„die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (ebd., 283).

Dieses Verständnis beruht auf einem Verhältnis von Subjekt und Welt, das sich nicht mehr durch zwangsläufige Vorherbestimmung und Unveränderlichkeit auszeichnet. Die Bedingungen des Aufwachsens, die Erfahrungen und Anregungen bilden den Menschen und der Mensch, als in der Gemeinschaft verantwortliches Subjekt, entwickelt Welt- und Selbstbilder, die sein Denken und Handeln in der Welt beeinflussen. Wilhelm von Humboldts Vorstellung gilt als Vorläufer moderner Bildungsvorstellungen (vgl. Klafki 1996; Laewen/Andres 2002; Liegle 2006; Liegle 2013). Bildung bezeichnet die notwendigen wechselwirkenden Prozesse der Bezugnahme von Mensch und Welt. Aus der Perspektive des Subjekts konkretisiert Liegle (2006, 94) im Rückgriff auf Humboldt Bildung als

„die geistige Selbsttätigkeit, durch welche das Subjekt sich in ein Verhältnis setzt zur Welt der Dinge und Personen und zu einer inneren Repräsentation der Welt und seines Verhältnisses zur Welt gelangt“.

Für die bis heute häufig zitierte neuhumanistische Vorstellung von Bildung ist die neuzeitliche Verknüpfung von Individualität und persönlicher Freiheit im Rahmen moderner Gesellschaften zentral. Die wachsende Flexibilität und Mobilität innerhalb der Gesellschaft erfordert gleichzeitig aber auch Strategien, um gesellschaftliche und kulturelle Errungenschaften abzusichern, Wissen und Kompetenzen zu reproduzieren und weiterzuentwickeln, aber auch die eigenen Interessen zu sichern, Macht zu verteilen. Bildungstheorie thematisiert grundsätzlich zwei Seiten: die Entwicklung des Subjekts sowie die Verortung des Individuums in der Gesellschaft, die Formulierung der gesellschaftlichen Anforderungen und Ansprüche. Bildungszugänge und Bildungszertifikate regeln in hohem Maße die Verteilung relevanter gesellschaftlicher Positionen.

„Über Bildungsprozesse lernt das Individuum die gesellschaftlich relevanten Inhalte kennen. Es bekommt das notwendige Wissen, um sich in der Gesellschaft zu Recht zu finden. In der Bildungsidee steckt gleichzeitig die Vorstellung von individueller Entfaltung durch Wissens- und damit auch Entscheidungszuwachs sowie von der Begrenzung durch Beeinflussung auf gesellschaftliche Ziele hin“ (Löw 2006, 20).

Aus der Verbindung persönlichkeitsbildender sowie (re-)produktiver und allokativer gesellschaftlicher Aspekte in dem Bildungskonstrukt entstehen fast gleichermaßen Potenziale und Spannungen, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Konflikte. Konkrete Bildungsvorstellungen lösen die Spannung zwischen Subjekt und Sozialem, zwischen Individuum und Gesellschaft entweder stärker zugunsten der Perspektive des Subjekts auf – und formulieren gesellschaftliche Veränderungen von dem Recht des Subjekts auf Selbstentfaltung und Selbstbestimmung her oder sie betonen stärker die gesellschaftliche Seite, die Verpflichtungen und die Anforderungen, denen die Individuen im gesellschaftlichen Kontext genügen sollen. Dabei steht das Konstrukt der Bildung nahezu seit seinem Aufkommen bereits in der Kritik (siehe Kap. 4.1.2).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für das Verständnis der sich entwickelnden Bildungstheorien vor allem zwei Aspekte grundlegend sind:

- Die Vorstellungen über Bildung entwickeln sich in engem Zusammenhang mit den Konzepten der Subjektivität, also der individuellen geistigen Wirklichkeit und damit der prinzipiellen (inneren) Freiheit eines jeden Menschen.
- Gleichzeitig werden Bildungsvorstellungen aber auch untrennbar verbunden mit Gesellschaftsentwürfen und mit den daraus abgeleiteten Erziehungsanforderungen und Bildungsidealen – mit dem Verhältnis des Individuums zu der Gemeinschaft/Gesellschaft.

Das Konstrukt Bildung lässt von Anfang an sowohl Raum für emanzipatorisches Potenzial als auch für normativ idealistische Züge – für die Entfaltung des Subjekts sowie für dessen Instrumentalisierung mit Blick auf gesellschaftliche Ziele.

4.1.2 Kritische Auseinandersetzungen – der Bildungsbegriff als umstrittener Terminus

Frühe Kritik – die Überbetonung der Ergebnisseite. Schon im Verlauf des 19. Jahrhunderts entsteht im Umkreis der neu gegründeten deutschen Gymnasien eine enzyklopädische Vorstellung von Allgemeinbildung, die in Form des Abiturs zum bürgerlichen Statussymbol avanciert. Die normativ aufgeladene „Bildungsmythologie“ (Ritter 1971, 926) fungiert als gesellschaftlich legitimates Verteilungsinstrument für gute und einflussreiche Positionen. Bildung in dieser Form adressiert nur wenige privilegierte Gesellschaftsmitglieder. Löw (2006) weist darauf hin, dass das Bildungskonstrukt von Anfang an auch mit einem Egalitätsdiskurs verknüpft ist:

„Da Bildung gesellschaftliche Bedeutung gewinnt, indem über Allgemeinbildung alle Menschen die Chance erlangen (sollen), Kultur zu begreifen und sich selbst zu entfalten, haftet dieser Bildung ein Moment von Emanzipation und Demokratie an. Aber gleichzeitig hat die Benennung einer Gruppe als gebildet immer auch Bevölkerungsschichten und -gruppen produziert, die nun als ungebildet galten. Diese Gruppen sind selten freiwillig ungebildet, sondern ihnen wird aus ideologischen und finanziellen Gründen der Zugang zu höherer Bildung verwehrt. [...] So trägt ‚Bildung‘ von Anbeginn an auch distinktive Züge“ (Löw 2006, 21).

In dem entstehenden Bildungswesen fungiert ein ergebnisorientiertes Denken mit Blick auf überprüfbare und vergleichbare (vornehmlich kognitive) Leistungen als vermeintlich objektives und gerechtes Mittel der Selektion und Allokation. In der Alltagssprache bleibt Bildung bis heute oft auf diesen Aspekt reduziert. Die Überbetonung der Ergebnisseite ohne die kritische Reflexion des eigenen Denkens und Handelns mit Blick auf gemeinschaftliche Verantwortung gilt in kritischen Kreisen bereits im 19. Jahrhundert als falsche Bildung oder

Halbbildung, die dem ganzheitlichen Bildungsgedanken mit seinen persönlichkeitsbildenden Intentionen entgegensteht (vgl. Ritter 1971, 927). Fast von Beginn an wird also auf theoretischer Ebene bereits zwischen einer „wahren“ und einer „falschen“, verkürzten oder halben Bildung gestritten.

Gesellschaftstheoretische Kritik der nicht reflektierten normativen Gehalte des Bildungsbegriffs – Halbbildung als Machtinstrument. Nach der Zeit des Nationalsozialismus, des zweiten Weltkriegs und einer reaktionären bildungspolitischen Phase in der BRD der 1950er Jahre (siehe Kap. 5), setzt sich vornehmlich die jüngere Generation in den 1960er Jahren erstmals mit der nationalsozialistischen Vergangenheit ihrer Eltern, Lehrer und vieler Amtsträger sowie mit den gesellschaftlichen Bedingungen auseinander, die den Nationalsozialismus ermöglicht hatten. Bildungsvorstellungen und eine Bildungspraxis, aus der das Zusammenspiel von unmenschlichen Verbrechen und hohem Bildungsprestige (beispielsweise bei Juristen, Ärzten, Professoren usw.) hervorgegangen war, können schwerlich als Grundlage für eine demokratische Gesellschaft taugen, so ihr Argument. Bildung, in ihrer durch das formale Bildungswesen repräsentierten Form, begünstige eine unpolitische oder unkritisch-affirmative Haltung dem Staat gegenüber. Theodor Adorno kritisiert im Rahmen der Auseinandersetzung mit der bundesdeutschen Nachkriegsgesellschaft 1962 in seiner „Theorie der Halbbildung“ den oberflächlichen Umgang mit Wissen und Information, der nicht auf eine reflexive, normative und persönlichkeitsbildende Verantwortung zielt. Bildungsvorstellungen, die emanzipatorische Gehalte negieren und auf ein prestigehaltiges Etikett und funktionales Mittel im gesellschaftlichen Verteilungsmechanismus reduziert sind, begünstigen sogar – so Adorno – eine Verdrängung persönlicher gesellschaftlicher Verantwortung:

„Die Bildungsidee ist dazu prädestiniert, weil sie – ähnlich wie der Rassenwahn – vom Individuum bloß ein Minimum verlangt, damit es die Gratifikation des kollektiven Narzissmus gewinne; es genügt schon der Besuch einer höheren Schule, gelegentlich bereits die Einbildung, aus guter Familie zu stammen. Die Attitüde, in der Halbbildung und kollektiver Narzissmus sich vereinen, ist die des Verfügens, Mitredens, als Fachmann sich Gebärdens, Dazu-Gehörens“ (Adorno 1962, 186).

Und Alexander Mitscherlich formuliert aus einer psychoanalytischen Perspektive:

„Die dynamische Definition von Bildung sagt uns, dass sie Suchbewegung und zunehmend koordiniertes Suchen ist. Wo sie in einer der Befragung unzugängliches, selbstgewisses ‚Wissen‘ umschlägt, hebt sie sich selbst auf. Alles dogmatisch Gewisse ist das Ende der Bildung“ (Mitscherlich 1963/1983, 31).

Ein Verständnis von Bildung in der Prozessperspektive fasst diese als Such- und Auseinandersetzungsprozesse, als Teil integrativer Leistungen des Subjekts. In dieser Perspektive bezeichnet „Bildung“ weder Inhalt oder Ergebnis noch eine beständige innerpsychische Struktur – sie wird vielmehr gefasst als ein spezifischer Prozess der Veränderung innerpsychischer Strukturen durch die Herausforderungen der äußeren Welt und in ständiger Kommunikation mit ihr. Die kritischen Positionen der 1960er Jahre stimmen darin überein, dass die Halbierung des Bildungskonzepts zugunsten der kognitiven Ergebnisseite, in Kombination mit exkludierenden Zugangsregeln und der Verleihung hohen Ansehens und Prestiges für die Zugelassenen, dazu führen, Bildungszertifikate als gesellschaftliche Machtinstrumente zu konstituieren – Zertifikate, deren Legitimation sich aus der Behauptung speist, eine Rangordnung der Individuen gemäß ihrer (kognitiven) Leistungsfähigkeit zu generieren. Gleichzeitig wird diese Legitimationsfigur durch die Ergebnisse einer einsetzenden empirischen Bildungsforschung (s.u.) zunehmend konterkariert.

Die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit. Bildungschancen als Teilhabechancen – das Verhältnis von Bildung und Sozialisation. Eine andere Kritik formiert sich fast zeitgleich, ihr Leitgedanke orientiert sich an der gesellschaftlichen Bedarfslage. Georg Picht (1964) prägt in diesem Zusammenhang den Begriff der „Bildungskatastrophe“, mit dem er den Absolventen des deutschen Bildungssystems mangelnde internationale Wettbewerbsfähigkeit attestiert. Angemahnt werden veränderte Bildungsinhalte und -ziele sowie ganz grundsätzlich die Erhöhung von Absolventenzahlen. Mit diesen Punkten hängen auch Fragen der Zugangsgerechtigkeit, insbesondere für höhere Bildungsabschlüsse, zusammen weshalb sich die Debatte zum Teil stark mit den oben aufgezeigten gesellschaftskritischen Positionen verbindet.

Empirische Ergebnisse der Verteilung von Bildungszugängen innerhalb der Gesellschaft (vgl. Carnap/Edding 1962) lassen eine neue Debatte über Bildungsgerechtigkeit aufkommen. Die Verbindung von wirtschaftlichen Bedarfsargumenten, dem so empfundenen internationalen Konkurrenzdruck und der als stark hierarchisch, selektierend und undurchlässig bewerteten Struktur der Bildungsangebote provozieren auch Fragen der Zugangsgerechtigkeit zu Bildungsgängen und der Verteilungsgerechtigkeit von Bildungsabschlüssen. „Bildung ist Bürgerrecht“ lautet der Titel einer einflussreichen Veröffentlichung des Soziologen Ralf Dahrendorf (1965), in der dieser, ausgehend von sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnissen, die ungleich verteilten Bildungschancen in der BRD der 1960er Jahre kritisiert und eine demokratische Bildungspolitik und Bildungsplanung als Gebot der Bürgerrechte formuliert. In den späten 1960er Jahren sehen Reformeure die bildungspolitische Verantwortung einer demokratischen Gesellschaft darin, Bildungschancen auf der Grundlage von Leistungen und nicht von sozialer Herkunft zu vergeben. Gleichheit und Gerechtigkeit im Bildungssystem meinen in diesem Zusammenhang in erster Linie Chancengleichheit unter dem Vorzeichen von Leistungsgerechtigkeit (Dahrendorf 1965; Roth 1969). Diese Logik wird erst in den 1980er Jahren durch die Forderung nach Teilhabe und die beginnenden Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung durchbrochen (vgl. Prengel 2009, 1988). Das Thema der Bildungsgerechtigkeit wird aktuell in der Inklusionsdebatte auch von Seiten der allgemeinen schulischen Erziehungswissenschaft in der Diskussion um Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit aufgegriffen (vgl. Reich 2014) (siehe auch Kap. 9.4 und Kap. 9.5).

Reaktionen der wissenschaftlichen Pädagogik auf die Kritik. Die kritische Erziehungswissenschaft der 1960er Jahre distanziert sich zunächst von dem Bildungsbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der dazu beigetragen hat, neben den real erfahrbaren gesellschaftlichen Bedingungen großer Bevölkerungskreise eine unwirkliche und mit der sozialen Situation unverbundene Bildungswelt zu schaffen – eine Parallelwelt für wenige, in der einflussreiche gesellschaftliche Positionen verteilt werden, dies noch dazu auf der Grundlage von bereits in den 1960er Jahren empirisch-wissenschaftlich überholter Begabungsvorstellungen (siehe auch Kap. 7). Die Erziehungswissenschaft erfährt in der Folge eine sozialwissenschaftlich-empirische Öffnung (vgl. Baumgart 2007, 215ff).

Der Entwicklungsbegriff löst auf weiter Strecke den Bildungsbegriff ab. Mit Blick auf die kognitive Entwicklung wird der Begriff des Lernens dem der Bildung vorgezogen. In den Fokus der Erziehungswissenschaft rückt zunehmend die Beschäftigung mit den *sozialen Bedingungen* des Aufwachsens und des Lernens. Der Begriff der *Sozialisation* oder der *Vergesell-*

schaffung beschreibt den Prozess der Aneignung von Welt als Wirkungen des Aufwachsens unter den Bedingungen kultureller Prozesse und gesellschaftlicher Lebensbedingungen. Damit ist hauptsächlich die gesellschaftliche Seite angesprochen, der lebenslange Prozess, „in dem das Soziale das menschliche Handeln formt“ (Löw 2006, 22). Der Sozialisationsbegriff zeigt eine gewisse Nähe zu dem Bildungsbegriff, allerdings ist in ihm das reflexive Verhältnis von Persönlichkeitsentwicklung im Kontext sozialer Bedingungen und Wirkungen zunächst nicht angelegt.¹⁵ Diese Entwicklung auch kritisch betrachtend, hebt Mollenhauer (1968/2007) hervor, dass die Orientierung an gesellschaftlichen Realitäten und Bedarfen wie auch an Ergebnissen empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft unverzichtbar ist, dass sie aber nicht die Lücke an normativen Bezugspunkten in der Erziehungs- und Bildungspraxis schließt:

„Für die Erziehungswissenschaft konstitutiv ist das Prinzip, das besagt, dass Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjektes haben; dem korrespondiert, dass das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungswissenschaft das Interesse an Emanzipation ist“ (ebd., 252).

In den 1980er Jahren formiert sich in Teilen der Erziehungswissenschaft Unmut an der weitgehenden Reduktion der Bildungsvorstellungen auf die Reproduktion gesellschaftlicher Bedarfe und Verhältnisse (vgl. Hansmann 1988; Marotzki 1988; Preus-Lausitz 1988). In dieser neuen Kritik werden Emanzipation, Mitbestimmung, Teilhabe des Individuums in einer demokratischen Gesellschaft zu Leitmotiven in den Diskursen über Bildung und das Bildungssystem (vgl. Sting 2013).

Bildungstheorie und Schulkritik. Besonders die Schule als Bildungsinstitution steht immer wieder in der Kritik. In verschiedenen, als Reformpädagogik zusammengefassten Ansätzen des 20. Jahrhunderts¹⁶ wird beklagt, dass das Kind als Individuum in der Bildungsinstitution Schule zu kurz kommt und dort eindimensional aus der Perspektive gesellschaftlicher Funktionalität her betrachtet werde. Mit Blick auf emanzipatorische, persönlichkeitsbildende Aspekte wird die öffentliche Schule kritisiert. Baumgart (2007, 122) resümiert:

„Diese Schulkritik ist das Kernstück der Reformpädagogik, verbindet ihre unterschiedlichen Strömungen und ihre Protagonisten, stiftet die Gemeinsamkeit zwischen den disparaten Forderungen nach einer neuen Kunsterziehung, nach einer neuen Arbeitsschule, nach einer neuen Spielpädagogik, nach neuen Landerziehungsheimen, nach einer neuen Körperkultur“.

Die Liste der Reformanliegen ließe sich fortführen. Auch die Integrations- und Inklusionspädagogik versteht sich als Reformpädagogik (siehe auch Kap. 9.2-9.5) und wird als solche charakterisiert (vgl. Trautmann/Wischer 2011).

Zudem werden aus der Perspektive einer gesellschaftlichen Einbindung von Schule die Überhöhungen des Bildungsbegriffs kritisiert. So sei Schule hinsichtlich der Errungenschaft der allgemeinen Schulpflicht sowie der Notwendigkeit gesellschaftlicher Reproduktionsfunktionen von Wissen und Kompetenz als Institution mit der Organisation von „Mas-

¹⁵ Neuere Definitionen von Sozialisation weisen erhebliche Überschneidungen zu dem Begriff der Bildung auf (vgl. Hurrelmann 2012). Es bleiben unterschiedliche disziplinäre Zugänge und verschiedene Blickrichtungen: Während das Konstrukt der Bildung stärker die kognitiven Strukturen und Schemata der Person einbezieht, fokussiert das Konstrukt der Sozialisation stärker die Einflüsse der sozialen Umwelt (vgl. Sting 2013).

¹⁶ Reformpädagogik soll hier weder als feste Epoche noch als einheitliches Theoriegebilde, sondern als Oberbegriff für durchaus unterschiedliche Theorien und Methoden einer kindzentrierten und an Demokratie orientierten Pädagogik verstanden werden (vgl. Oelkers 2010).

senlernprozessen“ (Trautmann/Wischer 2011, 69) konfrontiert. Die gesellschaftliche Allokationsfunktion und die Eröffnung entsprechender Zugänge über Bildungsabschlüsse und Zertifikate bringen demnach selektive Aufgaben unausweichlich mit sich. Schule selbst steht als Institution häufig in konflikthaften Spannungsfeldern, und ihre Entwicklung vollzieht sich im Zusammenspiel gesellschaftlicher Anforderungen und Vorgaben, institutioneller Regelungen und individueller Handlungslogiken ihrer Akteure (vgl. Fend 2008; Trautmann/Wischer 2011). Zahlreiche Studien (beginnend mit Bourdieu/Passeron 1971) zeigen aber auch andere Seiten dieser Wahrheit: dass nämlich die Schule selbst einen Teil der schulischen Ungleichheiten bzw. des differierenden Erfolgs ihrer Schüler (mit-)produziert (vgl. Budde 2012, 530f), und dass diese Divergenzen wiederum soziale, politische, ökonomische und kulturelle Ungleichheiten generieren und (re-)produzieren (vgl. Wiezorek/Grundmann 2013, 17f).

Festzuhalten ist: Bis hinein in aktuelle Debatten um Reformen im Bildungswesen der Bundesrepublik wird (auch) entlang der Linien pädagogischer Bildungstheorie und soziologischer Schultheorie mit einer scheinbaren Unvereinbarkeit der Orientierung am Kind und der Erfüllung gesellschaftlicher Aufgaben argumentiert:

„In normativ-reformerischer Lesart wird Schule (oft ausschließlich) als eine Einrichtung beschrieben, die sich am Wohl der Heranwachsenden zu orientieren habe. Diese *pädagogische* Beschreibung der Schule kollidiert mit der Analyse ihrer *gesellschaftlichen* Funktionen und Aufgaben“ (Trautmann/Wischer 2011, 70).

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Kritik an dem geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff festhalten: Aus dem philosophischen Konstrukt im Umkreis eines aufklärerischen Ideals selbstbestimmter und in gesellschaftlicher Verantwortung handelnder Bürger (ohne(n) ein Konstrukt, das gleichermaßen alle Gesellschaftsmitglieder einbezogen hätte) entwickelte sich über die Vergabe von Bildungszertifikaten ein gesellschaftliches Verteilungsinstrument für Positionen mit sehr großen Unterschieden bezüglich Einfluss, Abhängigkeit und materieller Dotierung – und damit auch ein umkämpftes Machtinstrument. So trägt Bildung beides in sich: Befähigung zur Teilhabe sowie Konstruktion und Legitimation von Marginalisierung und Ausgrenzung.

Die dargestellte Entwicklung beleuchtet überblicksartig Potenziale und Schwachstellen in Bildungstheorien und deren Kontextbezüge. Im Grunde lässt sich die Kritik des Bildungsbegriffs anhand der Auswirkungen einer Überbetonung der Subjektseite, beziehungsweise einer Überbetonung der gesellschaftlichen Seite, nachzeichnen. Selbst Bildungsvorstellungen, die sich stark an der Subjektseite orientieren, die Emanzipation und Selbstbestimmung zu den letztlich Bildungszielen erheben, konstruieren für Menschen mit Lernschwierigkeiten mitunter Ausschlusskriterien, wie noch zu zeigen sein wird – nämlich dann, wenn sie nicht reflektieren, dass Selbstbestimmung, Abhängigkeit und Solidarität in unauflöslicher Beziehung stehen, dass es Autonomie nicht ohne Abhängigkeit geben kann.

Will man sich auf ein bildungstheoretisches Potenzial berufen, so liegt es in der nicht auflösenden Spannung zwischen Person und Welt, Subjekt und Sozialem, Individuum und Gesellschaft.

In aktuellen Diskursen dominieren Vorstellungen von Bildung, die Bildung als soziale Konstruktionsleistungen von Wissen und Bedeutung und damit auf der Prozessebene fassen (siehe auch Kap. 4.1.4).

4.1.3 Exkurs: Das Verständnis von Allgemeinbildung bei Wolfgang Klafki

Baumgart resümiert, dass Klafkis „wissenschaftliches Werk wie kaum ein anderes die Entwicklung pädagogischen Denkens in der Bundesrepublik widerspiegelt und zugleich maßgeblich beeinflusst hat“ (Baumgart 2007, 226). Daher soll ihm hier in Form eines Exkurses ein etwas breiterer Raum eingeräumt werden. Wolfgang Klafki hatte sich bereits 1963 in seinen „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ mit Fragen eines unter den Gesichtspunkten demokratischer Gesellschaft zeitgemäßen Bildungsverständnisses auseinandergesetzt.¹⁷ Kennzeichnend ist dabei die Auseinandersetzung mit den Grenzen des geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriffs – sowie der Versuch, diesen mit Blick auf die Herausforderungen einer modernen und demokratischen Gesellschaft zu reformieren. Klafki, von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik herkommend¹⁸, formuliert an etlichen Stellen, was Bildung nicht mehr sein kann. Beispielsweise kritisiert er die Festschreibung der gesellschaftlichen Rolle, des gesellschaftlichen Ortes durch spezifische Bildungsgänge:

„Bildung kann heute, soll sie weiterhin als ein Grundbegriff der Pädagogik sinnvoll sein, nicht mehr als sozialständische Kategorie verstanden werden, [...]. Der Aufbau der Bildungsarbeit sollte geradezu das Paradigma einer demokratischen, mobilen Gesellschaft der Gleichberechtigten und sozial Gleichwertigen sein, weil nur in einer solchen Gesellschaft die personale Freiheit des einzelnen [...] gewährleistet ist“ (Klafki 1963, 97).

Letztlich stellt er die wechselwirksamen Abhängigkeiten zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Freiheit des einzelnen und Anerkennung des anderen in das Zentrum seiner bildungstheoretischen Überlegungen und erklärt Bildung von dieser Position her zu einem demokratischen Grundelement. Vor dem Hintergrund der zeitgenössischen Erfahrungen von fehlender kritischer Positionierung und Selbstbestimmung (vgl. Adornos Kritik der Halbbildung, Kap. 4.1.2) betont Klafki nun gerade die Verknüpfung von Persönlichkeitsentwicklung und Inhaltsaspekten des Lernens als Charakteristikum von Bildungsprozessen. Er mahnt an, dass eine einseitige Ausrichtung von Bildung, hin zu der Seite des Subjekts, die Gefahr biologistischer und ideologischer Verzerrung birgt, während die einseitige Betrachtung der Weltseite (der gesellschaftlichen Bedarfe) die Gefahr des Kontext- und Sinnverlustes für das Individuum mit sich bringt. So stellt für ihn die Fähigkeit des Umgangs mit Ungewissheiten, Spannungen und Dialektiken ein wesentliches Bildungsziel dar:

„Bildung kann heute nicht mehr an harmonistischen Zielvorstellungen orientiert werden. Sie muss als eine Haltung verstanden und ermöglicht werden, die uns hilft, Lebensspannungen, nicht auf einen eindeutigen Nenner zu bringende Verhaltensweisen, die die verschiedenen Wirklichkeitsbezüge von uns fordern, zu bewältigen. [...]. Die Einsicht in die Unvollendbarkeit des Menschen und der menschlichen Dinge, die Bejahung des Fragmentarischen unserer Existenz gehört, wollte man sich auch nur auf die geschichtliche Erfahrung berufen, heute selbst zur Bildung“ (Klafki 1963, 96).

Klafki (1963) fasst Bildungsprozesse als ein dialektisches Spannungsverhältnis von Objekt (Inhalt) und Subjekt (Person). Das Spannungsverhältnis zwischen Individualität/Subjektivität und Mitmenschlichkeit/Sozialität hebt er als zentral in allen zeitgemäßen Bildungsfragen hervor (Klafki 1963, 94). Persönlichkeitsentwicklung kann in dieser Perspektive niemals von den konkreten alltäglichen Bezügen der Person und den Inhalten, mit denen sie sich aus-

¹⁷ Die „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ erscheinen bis 1975 in der zehnten Auflage und werden thematisch in dem 1985 erscheinenden Werk „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ weitergeführt, das bis 1996 in fünfter Auflage erscheint.

¹⁸ Seine ursprünglich geisteswissenschaftliche Position brachte ihm in den späten 1960er Jahren auch Kritik ein (vgl. Baumgart 2007).

einandersetzt, gelöst werden, inhaltliches Lernen nicht von der persönlichen Einordnung, Interpretation und Bewertung.

Ausgehend von der Wechselwirkung von Inhalt und Subjekt im Bildungsprozess entwirft er in seinen bildungstheoretisch und didaktisch angelegten Arbeiten ein Verständnis von Allgemeinbildung, das den Anforderungen und Herausforderungen demokratischer Gesellschaften entsprechen soll. Bildung versteht Klafki grundlegend als Allgemeinbildung – als ein unverzichtbares, verbindendes und übergreifendes Konzept dessen, was das Bildungssystem mit Blick auf alle Kinder bereithalten sollte (Klafki 1996, zuerst 1985). Allgemeinbildung wird dabei nicht gefasst als Minimalinhalt oder Basisqualifikation für die höhere (und eigentliche) Bildung. Allgemeinbildung ist für Klafki „Bildung im Medium des Allgemeinen“. Den Gegenstand dessen, was als das Allgemeine gelten soll, ermittelt er aus den wesentlichen Anforderungen und Problemen der Gegenwart und der näheren Zukunft. In seinen „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, die 1985 erstmals erscheinen, identifiziert Klafki unter anderem drei Herausforderungen moderner Gesellschaften, die den gleichberechtigten und demokratischen Umgang der verschiedenen Gesellschaftsmitglieder miteinander in besonderer Weise thematisieren und die für ihn Kernaspekte pädagogisch-didaktischer Arbeit darstellen. Es sind dies: Die Friedensfrage, das Problem der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit und das Verhältnis von Subjektivität zu dem Phänomen der Ich-Du-Beziehung (vgl. Klafki 1990, 1996). Zwar ist diese Aufzählung weder vollständig noch in die Zukunft hinein abgeschlossen, jedoch ist die Anzahl solcher Schlüsselprobleme nicht beliebig erweiterbar, da es sich um Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, teilweise sogar weltumspannender Bedeutung, handeln muss (vgl. Klafki 1996, 60). Konkretisierend heißt es:

„Ein [...] nach wie vor unbewältigtes Zentralproblem stellt die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit dar, und zwar zum einen innerhalb unserer und anderer Gesellschaften als Ungleichheit zwischen sozialen Klassen und Schichten, zwischen Männern und Frauen, zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen, zwischen Menschen, die einen Arbeitsplatz haben, und denen, für die das nicht gilt, zwischen Ausländern in Gastländern und der einheimischen Bevölkerung, aber auch zwischen verschiedenen Volksgruppen einer Nation“ (1996, 59).

Als didaktischer Ansatz (einer kritisch-konstruktiven Didaktik)¹⁹ verfolgt Klafkis Theorie den Grundsatz der „kategorialen Bildung“. Demnach stehen spezifische Gegenstände, Inhalte und Themen exemplarisch für die Vermittlung allgemeinerer Prinzipien und größerer Zusammenhänge. Jede pädagogische (didaktische) Entscheidung ist situations- und kontextabhängig mit Blick auf die typischen Spannungsfelder zu reflektieren und zu planen. Als normativer Bezugspunkt gilt die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft. Insofern verortet Klafki sein Konzept keineswegs in einem (politisch) neutralen Raum. Er benennt die Bezugspunkte in einer späteren Veröffentlichung folgendermaßen:

„Es ist der wechselseitige Zusammenhang zwischen den personalen Grundrechten, wie sie etwa die Menschenrechtsdeklarationen der Vereinten Nationen und der Grundrechtskatalog unserer Verfassung umschreiben, und der Leitvorstellung einer fundamental-demokratisch gestalteten Gesellschaft, einer konsequent freiheitlichen und sozialen Demokratie“ (Klafki 1990, 92).

¹⁹ Klafki umschreibt den Gegenstandsbereich von Didaktik in Theorie und Praxis als Entscheidungen und Entscheidungsbegründungen über allgemeine und/oder besondere Ziele des Lehrens und Lernens, die an diesen Zielen orientierte Auswahl spezifischer Inhalte und Themen sowie der Methoden (einschließlich der sozialen Organisationsformen, der Medien, der Beurteilungskriterien und -maßnahmen) sowie der Reflexion über die Passung mit den organisatorischen Rahmenbedingungen und der Wirkung inoffizieller, verborgener Prozesse im pädagogischen Feld (vgl. Klafki 1996, 92ff).

4.1.4 Aktuelle konstruktivistische Zugänge und ihre Vorläufer

Vorläufer und Grundkonzepte konstruktivistischer Entwicklungsvorstellungen. Seit den 1980er Jahren nehmen konstruktivistische Entwicklungs-, Lehr- und Lerntheorien starken Einfluss auf Bildungsvorstellungen. Sie erhielten wesentliche Impulse von Konzepten, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ausgearbeitet wurden, vor allem von der Entwicklungstheorie Jean Piagets, der kulturhistorischen Schule und dem Ansatz John Deweys.

Die kognitive Entwicklungstheorie Jean Piagets. Als grundlegend für konstruktivistisches Denken innerhalb der Erziehungswissenschaft haben sich die entwicklungspsychologischen Arbeiten Jean Piagets (1896-1980) erwiesen. Piaget beschreibt Lernen und Entwicklung als Wechselwirkung von Mensch und Umwelt. Entwicklung wird dabei gefasst als Folge von Adaptionsprozessen. Der Prozess der Akkomodation bezeichnet die Erweiterung und Veränderung kognitiver Strukturen und Schemata auf Grund neuer Erfahrungen. Der Prozess der Assimilation steht für die Integration neuer Erfahrungen in diese kognitiven Strukturen und Schemata. Beide Prozesse verlaufen wechselwirksam und bedingen sich gegenseitig. Die notwendige Balance aus Akkomodations- und Assimilationsprozessen bezeichnet Piaget als Äquilibration (Piaget 2014).

Piaget begründet eine Auffassung von Entwicklung, in der das Kind durch aktive Auseinandersetzung und handelnd bestimmte Schemata als verinnerlichte Muster entwickelt, die es wiederum in die Lage versetzen, veränderte und komplexer werdende Situationen in seiner Umwelt zu bewältigen. Die Systematik der von Piaget beschriebenen Entwicklungsstufen gilt heute als strittig, durchgesetzt hat sich jedoch die wesentliche Vorstellung von Entwicklung als zunehmende Differenzierung und Integration von erfahrbaren (Umwelt-)Aspekten durch aktive Auseinandersetzung (vgl. Rauh 2010). Piagets Theorie fokussiert die subjektive Verarbeitungsseite des Individuums im Entwicklungs- und Lernprozess. Sie hinterfragt weder die Konstruktion des kulturellen Wissens, das als gegeben angenommen wird, noch thematisiert sie die Prozesse der sozialen Interaktion im Entwicklungsprozess hinreichend (vgl. Reich 2012).

Die Arbeit der kulturhistorischen Schule der Sowjetunion der 1920er Jahre (siehe auch Kap. 9.3) betrachtet den wechselwirksamen Prozess zwischen Mensch und Welt schwerpunktmäßig mit dem Fokus auf soziale und kulturell prägende Einflüsse. Entwicklungsprozesse sind in dieser Denktradition nicht alleine aus dem Kind heraus möglich, vielmehr wird hier konstatiert, dass erst die soziale und kulturelle Einbindung eine individuelle Entwicklung bedingt. Kommunikation und Kooperation (gemeinsame Tätigkeit) an den kulturell mit Bedeutung aufgeladenen Objekten der Auseinandersetzung führen zu deren individueller Erschließung (vgl. Leontjew 1959). Nachhaltigen Einfluss haben die kulturhistorischen Theorien hinsichtlich der Annahme, dass Wissen, Sprache und Handeln prinzipiell als sozial konstruiert aufgefasst werden. Allerdings unterliegen zumindest die frühen kulturhistorischen Ansätze der Engführung, kulturelle Konstruktionen allesamt unter eine marxistische Deutung zu stellen und damit nur eine bestimmte Form der Interpretation zuzulassen (vgl. Reich 2012)²⁰.

Der pragmatische Ansatz John Deweys sieht individuelle Entwicklung und Lernen ebenfalls in Wechselwirkung mit sozialer Interaktion. Auch für Dewey (1889-1952) wird Wissen erst

²⁰ Reich (2012) verweist auf Weiterentwicklungen, wie sie z.B. der konstruktivistisch orientierte Feminismus bei Judith Butler (1991) darstellt.

im experimentellen, neugierigen und untersuchenden Handeln sowie in Interaktionen darüber konstruiert. Wissen bildet also keinesfalls äußere Wirklichkeiten ab, sondern wird in Handlungs- und Interaktionsprozessen selbst erst hergestellt. Lernen ist ein aktiver Vorgang, verknüpft mit Handlungsprozessen in spezifischen (sozialen) Situationen. In zeitlich-biografischer Perspektive führen kontinuierliche Erfahrungen zu Verhaltenseigenschaften (habits), die neuen Erfahrungen Kontext, Sinn und Bedeutung verleihen (vgl. Dewey 1998). Deweys Augenmerk liegt dabei weniger auf der entwicklungspsychologischen Beschreibung individueller (und in Phasen und Altersstufen unterteilter) Prozesse, er fasst seine Ausführungen stärker mit Blick auf pädagogische Konsequenzen und Handlungsbezüge (vgl. Reich 2012).

Konstruktivistische Entwicklungs-, Lehr- und Lerntheorien. Diese frühen Vorläufer konstruktivistischer pädagogischer Theorieansätze bringen wesentliche Impulse in die Vorstellung von individueller Entwicklung und den im Bildungskonstrukt elementaren Gedanken des Verhältnisses von Person und Welt ein. Reich (2012, 73) fasst hinsichtlich ihrer didaktischen Wirkungen den Einfluss der frühen konstruktivistischen Ansätze als Initiatoren für ein Verständnis von Lehren und Lernen zusammen

„... das die aktive Seite des Lernprozesses betont, das einen Begriff des Wissens benutzt, der stets auf die Vermittlung mit Handlungen verweist, das eine grundsätzliche Spannung zwischen Subjekt und Umwelt annimmt, ohne ein dualistisches Weltbild einer Abbildung von ‚draußen‘ nach ‚drinnen‘ aufzubauen“.

Der Stellenwert, den jeweils die Person, die Umwelt beziehungsweise die Kommunikation und Kooperation in den Konstruktionsprozessen von individuellem Wissen, Bedeutung und Kompetenzen einnimmt, wird immer wieder unterschiedlich bewertet und führt in der Erziehungswissenschaft zu unterschiedlichen Konzeptionen. Dass Interaktions- und Kommunikationsprozesse für die Konstruktion von Welt- und Selbstbild nötig sind, ist dabei unbestritten.

Konstruktivistische Zugänge stellen sich innerhalb der Pädagogik als „äußerst heterogener Diskussionszusammenhang dar und keinesfalls als einheitliche Denkrichtung oder Schule“ (Lindemann 2006, 9). Bei aller Unterschiedlichkeit steht aber doch die Frage nach dem Verhältnis von Mensch und Umwelt im Zentrum konstruktivistischen Denkens: (Wie) Kann der Mensch die Welt (überhaupt) erkennen? Denn zwischen ihr und ihm steht immer seine eigene Wahrnehmung und Interpretation – oder wie es Maturana (1998, 25) geradezu programmatisch für die konstruktivistische Perspektive ausgedrückt hat: „Alles, was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt“. Die Gemeinsamkeit konstruktivistischer Zugänge liegt darin, dass sie eine Veränderung der Blickrichtung evozieren: von den *Was-Fragen* zu den *Wie-Fragen*, von dem Wesen einer Sache oder eines Phänomens zu den Prozessen der Entstehung und deren Bedingungen (vgl. Pörksen 2015, 11).

Von den übergreifenden konstruktivistischen Kernthesen (vgl. Lindemann 2006, 34) scheinen für Bildungsvorstellungen folgende besonders relevant:

- Beobachtung und Interpretation sind immer subjektiv. Erkennen und Wissen sind daher keine Abbildungen einer wahrnehmungsunabhängigen Realität, sondern entstehen aktiv als subjektive innere Konstruktionsleistungen.
- Aussagen über die Existenz oder die objektive Beschaffenheit von Realität können aus konstruktivistischer Sicht nicht getroffen werden, da die Wahrnehmung keinen direkten Zugang zur Realität bietet.

- In der Logik konstruktivistischer Zugänge gilt es demnach, nicht Realitäten aufzuspüren, sondern gangbare Wege zu finden, die effektives Handeln ermöglichen. Konstruktion und Kommunikation sind zentrale Elemente.

Jenseits epistemologischer Diskussionen um die Existenz einer Realität überhaupt, bildet sich im Rahmen verschiedener geisteswissenschaftlicher Theorien als gemeinsamer Nenner heraus, dass Menschen auf Grundlage ihrer vergangenen und aktuellen Wahrnehmungen ihre subjektiven Wirklichkeiten konstruieren. Konstruktivistische Ansätze in der Erziehungswissenschaft explizieren beide Seiten des Mensch-Welt-Verhältnisses – zum einen hinsichtlich der Vorstellung über menschliche Entwicklung, zum anderen mit Blick auf die Beschaffenheit (Konstruktion) sozialer Umwelt, Norm- und Wertvorstellungen. Wenn gesagt wird, dass die Wirklichkeit als Ergebnis sozialer Kommunikations- und Konstruktionsprozesse aufgefasst wird, muss dabei allerdings von dem umgangssprachlichen Konstruktionsverständnis planvoller, steuerbarer und willentlicher Handlungen abstrahiert werden (vgl. Pörksen 2015, 11). Pörksen konstatiert:

„... es handelt sich nicht um einen intentionalen Schöpfungsakt, sondern einen durch die Auseinandersetzung mit der konkreten Umwelt in vielfacher Weise bedingten Prozess, der von biologischen, soziokulturellen und kognitiven Bedingungen bestimmt wird“ (ebd.).

Konstruktivistische Bildungstheorien. Auf der Grundlage konstruktivistischen Denkens wird Bildung als Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit der Umwelt als aktiver Konstruktions- und Organisationsprozess von Wahrnehmung und Erfahrung gefasst. Das Collège de France, an dem Foucault von 1970 bis 1984 lehrte, fasst aus der Blickrichtung des fortwährenden gesellschaftlichen Wandels Bildung als reflexives Geschehen, dessen Inhalte immer neu zu bestimmen sind:

„... in Abhängigkeit vom Wandel der Wissenschaft, die eine fortwährende Neudefinition der Vorstellungen von Natur und Gesellschaft bedeutet, aber auch in Abhängigkeit vom Wandel der wirtschaftlich-sozialen Umwelt und insbesondere von den Veränderungen am Arbeitsmarkt, die auf technologische Innovationen und auf Umstrukturierungen der Betriebe in Industrie, Handel und Landwirtschaft zurückgehen“ (Collège de France 1987, 253 zit. n. Löw 2006, 24).

Die fortwährende Neudefinition der Vorstellungen von Natur und Gesellschaft impliziert, dass kein letztgültiges Wissen mehr vermittelt werden kann. Vielmehr werden Positionen und Wissensbestände erzeugt und verhandelt – dies heißt nicht, dass es nicht verlässliche Aussagen oder Tatbestände geben kann, die als „wahr“ gelten und auf die Menschen sich verlassen können (so zum Beispiel hinsichtlich naturwissenschaftlicher Phänomene, mathematischer Logik oder sprachlicher Regeln wie auch im Bereich von Techniken und Vereinbarungen der Verständigung – von der Schrift bis zur Uhrzeit). Allerdings erfordert ein konstruktivistisches Verständnis von Wahrheit auch immer wieder die Reflexion von Fragen nach der (Deutungs-)Macht. Reich (2012) führt dazu aus:

„Es gibt in keinem interagierenden System, in keinem Beziehungsgeflecht Beobachter, Teilnehmer oder Akteure [...], die allein aus ihrer Position heraus definieren sollten, welche beste oder letzte Beobachtung für andere auf Dauer zu gelten hat. Auch solche vermeintlich besten oder letzten Beobachter sind Teil eines Systems, in dem sie relativ zu- und miteinander interagieren. Solche Interaktion kann und muss hinterfragt werden, um Machtansprüche zu klären, Interessen offen zu legen und Einseitigkeiten zu problematisieren. Dies hindert nicht, dass sich Verständigungsgemeinschaften darauf einigen können, viable Lösungen (z.B. in technischen und regulativen Fragen) auf eine gewisse Zeit

für die günstigsten oder erfolgreichsten zu halten. [...]. Hierbei gibt es auch universell erscheinende Aussagen (z.B. naturwissenschaftliche, technische, mathematische, medizinische usw. ‚Tatsachen‘ oder ‚hard facts‘), die jedoch nur so lange gelten, bis der Forschungsstand sie überholt“ (ebd., 74f).

Besonders für den Beginn der Auseinandersetzung mit der Welt in der frühen Kindheit wird immer wieder diskutiert, welchen Stellenwert soziale Kommunikation und kindliche Selbsttätigkeit in diesen Konstruktionsprozessen einnehmen. Dies kann mit Blick auf den frühpädagogischen Bereich beispielhaft in der Debatte um die Beschaffenheit von Bildungsplänen im Elementarbereich abgelesen werden. Während einige Autoren die Bedeutung der kindlichen Selbsttätigkeit (Autopoiesis) unter der Voraussetzung eines stabilen Bindungsangebots und einer anregungsreichen Umgebung stärker hervorheben (vgl. Liegle 2006; Schäfer 2005), steht für andere die Bedeutung der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern im Sinne sozialer Ko-Konstruktionsprozesse von Wirklichkeit im Vordergrund (vgl. Fthenakis 2003, 27ff). Wo die Vertreter der erstgenannten Positionen den wertschätzenden und nicht bevormundenden Respekt vor der kindlichen Auseinandersetzung mit der Welt anmahnen, erinnern ihre Kritiker an die Verantwortung Erwachsener, kulturell relevante Themen, Wissen und Knowhow an Kinder heranzutragen – sie ihnen freilich nicht als objektive Gegebenheit schlicht zu vermitteln, aber ihnen Zugänge und Erfahrungs- und Aneignungsmöglichkeiten aktiv und pfull zu eröffnen.

Bildung als Transformationsprozess des Welt- und Selbstverhältnisses. Hans-Christoph Koller (2012, 16) definiert Bildung als die

„grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt“.

Rainer Kokemohr, der sich früh an dem Diskurs über eine Rekonstruktion von Bildungstheorie beteiligt (vgl. Kokemohr 1989), fasst den Bildungsprozess

„als qualitativ spezifischen Prozess auf, der, [...] die kategorialen Figuren betrifft, kraft derer sich das Verhältnis von Subjekt und Welt entwirft und modifiziert. Diese Auffassung schließt ein, dass ein Bildungsprozess ‚Subjekt‘ und ‚Welt‘ in ihrer je gegebenen symbolisch typisierenden Konfiguration aufbricht und anders refiguriert“ (Kokemohr 2007, 16).

Im Mittelpunkt steht ein Bildungsbegriff, in dem das Subjekt nicht als Instanz, sondern als Moment eines Prozesses gedacht wird (ebd., 21). Kokemohr schlägt vor:

„Bildung als Prozess aufzufassen und als Prozess der Be- oder Verarbeitung solcher Erfahrungen zu untersuchen, die der Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen. Der Vorschlag lässt sich auch so formulieren, dass Bildung der Prozess der Bezugnahme auf Fremdes jenseits der Ordnung ist, in deren Denk- und Redefiguren mir meine ‚Welt‘ je gegeben ist. Widerständige Erfahrungen können in Texten, Bildern oder anderen Formen auftreten. Von Bildung zu sprechen sehe ich dann als gerechtfertigt an, wenn der Prozess der Be- oder Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrung eine Veränderung von Grundlegenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt. Weil aber stets nahe liegt, dass eingelebte Figuren durch Abdunkelung, Abwehr, Negation, Diffamierung oder Umdeutung textuell-symbolischer oder bildhaft-imaginärer Einbrüche aufrecht erhalten werden, ist mit diesem Bildungsbegriff vorausgesetzt, dass nicht jede subsumtionsresistente Erfahrung in einen Bildungsprozess einmündet“ (Kokemohr 2007, 21).

Kokemohr, der sich mit Fremdheitserfahrungen im Kontext interkultureller Erfahrungen auseinander setzt, fasst solche Prozesse als Bildungsprozesse, die eine dynamische Veränderung der Welt und/oder Selbstsicht der Persönlichkeit bewirken. Es sind dies Prozesse, die

Unsicherheiten erzeugen, die die eigene Welt ins Wanken bringen und die eine Neubewertung bisheriger Deutungen und Einordnungen erfordern. Er postuliert, dass Bildungsprozesse die Erfahrung von Fremdheit zugrunde liegen muss. Lernen kann im Unterschied dazu auch als Einfügen neuer Informationen in bestehende Kategoriensysteme aufgefasst werden. Koller/Marotzki/Sanders (2007, 7) fassen zusammen:

„Diese Konzeption von Bildung als Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstbezugs knüpft an die bildungstheoretische Tradition seit Humboldt an, geht darüber jedoch in zweifacher Weise hinaus. Zum einen hebt sie hervor, was den Anlass bzw. die Herausforderung für Bildungsprozesse darstellt, nämlich eine Art von Krisenerfahrung, in der sich das bisherige Welt- und Selbstverständnis eines Menschen als nicht mehr ausreichend erweist. Und zum anderen umfasst diese Neufassung des Bildungsbegriffs im Unterschied zur klassischen Bildungsphilosophie ausdrücklich eine empirische Perspektive, der zufolge bildungstheoretische Überlegungen auch einen Anschluss an die (qualitativ-)empirische Untersuchung von Bildungsprozessen eröffnen sollten“.

Bildungsprozesse als Ordnungsleistung. Weder das Selbst/das Ich ist statisch noch die Welt/die Weltsicht. In konstruktivistischer Perspektive ist Bildung als Prozess zu verstehen. Bildungsprozesse sind demnach jene Vorgänge, die eine Veränderung der Sicht auf die Welt derart anregen, dass sich die Person in ihrem Verhältnis zu der Welt (der Dinge und Personen) und zu sich selbst in der Welt) neu denken und neu ordnen muss. Der Erziehungswissenschaftler Winfried Marotzki formuliert:

„Welt und Selbst sind somit nicht ein Gegebenes, sondern werden aufgrund unserer perspektiven- und deutungsgebundenen Wahrnehmung zu etwas, was erst hergestellt und über soziale Interaktionen aufrechterhalten oder verändert wird“ (Marotzki 2006, 61).

Marotzki (2006) konkretisiert, aufbauend auf das Verständnis der Transformation des Verhältnisses von Welt und Selbst, Bildungsprozesse als Ordnungsleistungen. Ordnungsleistungen, die auf verschiedenen Ebenen stattfinden – auf der kognitiven Ebene als logisch-intellektuelle Ordnungsleistung, auf der emotionalen Ebene als wertende Ordnungsleistung. Die Herstellung von Zusammenhängen, die Gesamtordnungsleistung, führt zu einer immer wieder modifizierten Konstruktion von Biografie (vgl. Marotzki 2006, 63).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildung in konstruktivistischer Perspektive konsequent als Prozess mit spezifischen Qualitäten beschrieben wird. Auch wenn der Disput, ob Bildungsthemen und Inhalte vom Kind her oder von den gesellschaftlichen Bedarfen her gedacht werden sollen, ob die emanzipatorischen oder die reproduktiven Anteile des Bildungskonstrukts im Vordergrund stehen sollen, innerhalb der konstruktivistischen Ansätze nicht aufgelöst wird, sondern auch dort seine Entsprechung findet, wird Bildung in konstruktivistischer Perspektive konsequent als Prozess der Veränderung von Welt- und Selbstsicht beschrieben – ein Prozess der von Irritationen bisheriger Denkstrukturen ausgeht.

Bildung gilt in dieser Perspektive als ein Prozess der Auseinandersetzung mit der Welt, der aufgrund neuer und irritierender Erfahrungen eine Veränderung auf Seiten der Person evoziert. Damit können grundsätzlich auch solche Prozesse als Bildungsprozesse beschrieben werden, die nicht in den formalen Bildungseinrichtungen stattfinden und/oder die nicht die Erwartungen und Anforderungen des formalen Bildungssystems betreffen – aber in der Situation für das Subjekt sehr wohl funktional sind.²¹

²¹ Hier schließt sich eine für die außerschulische Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit sehr bedeutsame Debatte an, die Bildungsprozesse im Kontext der Bewältigung von herausfordernden Lebenssituationen und Lebensla-

Was Mitscherlich (1963/1983), Kokemohr (1989, 2007), Marotzki (2006) und Koller (2012) als das Spezifikum von Bildungsprozessen beschreiben, weist deutliche Bezüge auf zu dem Integrationsverständnis der Theorie integrativer Prozesse (vgl. Klein/Kreie/Kron/Reiser 1987). Integration wird dort verstanden als der Einbezug widersprüchlicher innerpsychischer oder intrapsychischer Anteile und Sichtweisen in das eigene Selbst- und Weltbild. Sie wird ermöglicht durch die Erfahrung von Verschiedenheit (und Gleichheit!) mit Blick auf unterschiedliche Aspekte in heterogenen Gruppen (siehe Kap. 9.2).

4.2 Dimensionen von Bildungsvorstellungen

Die Auseinandersetzung mit ideengeschichtlichen Aspekten des Konstrukts Bildung zeigt auf, wie sehr sich Bildungsthemen und Bildungsfragen letztlich mit den philosophischen Kernfragen des Verhältnisses von Mensch und Welt befassen. Die zentralen und relativ konstanten Dimensionen von Bildungstheorien sollen nachfolgend konkretisiert werden. Sie werden im Verlauf der Arbeit die Indikatoren sein, an denen in verschiedenen Quellentexten Bildungsvorstellungen für Kinder mit Lernschwierigkeiten identifiziert werden (siehe auch Kap. 10). Die Dimensionen des Bildungsbegriffs bauen in der dargestellten Reihenfolge nicht logisch aufeinander auf, sie greifen vielmehr immer wieder ineinander über und ergänzen sich wechselseitig.

4.2.1 Bildung als Prozess und Bildung als Ergebnis

Bildung kann in einer zeitlichen Perspektive als Prozess oder als Ergebnis beschrieben werden, als das lebenslange Werden und Entwickeln des Menschen im Austausch mit der Welt – beziehungsweise als resultathaft Anforderung bzw. Erwartung oder als (Teil-)Ergebnis zu einem bestimmten Zeitpunkt. In der Kennzeichnung von Bildung als Prozess oder Bildung als Ergebnis sind keine Gegensätze formuliert. Vielmehr geht es um unterschiedliche Blickrichtungen.

Die Ergebnisperspektive dominiert häufig, wenn Bildung von der gesellschaftlichen Seite her betrachtet wird. In dieser Blickrichtung erscheint Bildung als Anforderung an den einzelnen Menschen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedarfe und Notwendigkeiten. Die vorhergehende Auseinandersetzung hat gezeigt, dass folgende Aspekte hierin enthalten sind:

- Bildung unter dem Schwerpunkt der Reproduktion gesellschaftlicher Bedarfe und Notwendigkeiten und als Medium von Persönlichkeitsentwicklung.
- Bildung als Mittel der Gleichberechtigung in demokratisch organisierten Gesellschaften und unter Aspekten der Verteilung relevanter und begrenzt verfügbarer gesellschaftlicher Positionen (Allokationsfunktion).
- Bildung als Anforderungsprofil und als Erwartungshaltung. Damit zusammenhängend sind Bildungsvorstellungen auch Ausdruck dessen, was Kindern und Jugendlichen als Adressaten bestimmter Bildungsgänge zugetraut wird, wie sie wahrgenommen und gesehen werden, welches Bild von ihnen vorherrscht, welche Rolle sie zu erfüllen haben.

Bildungsziele werden in verschiedenen Bereichen formuliert. Als Anforderungen an die eigene Lebensgestaltung (wie etwa Selbstständigkeit, Fähigkeiten zur Problemlösung, Verantwortungsbereitschaft für sich selbst, für andere, bezogen etwa auf den sozialen, finanziellen, gesundheitlichen Bereich); als allgemeine Anforderungen im Sinne von Fertigkeiten für das

gen sieht (vgl. Böhnisch 2012; Nohl 2013; Thiersch 2008, 2015).

Leben in modernen Gesellschaften (wie sprachliche Kompetenzen, Lesen, Schreiben, Rechnen können, Umgang mit Medien, mit Natur und Umwelt, Anforderungen bezüglich des Verhaltens in gesellschaftlichen und politischen Systemen usw.); als spezifische Anforderungen mit Blick auf spezielle Berufe oder Qualifikationen als Zugänge zu bestimmten gesellschaftlichen Bereichen.

Formal wird Bildung in der Ergebnisperspektive als Qualifikation oder Bildungsabschluss gefasst. Zu diesem Zweck werden Anforderungen mehr oder weniger stark operationalisiert und als Bildungsziele formuliert – ob (wie früher) als Kanon oder, der Vielschichtigkeit und Komplexität moderner Gesellschaften geschuldet, in Form übergreifender Kompetenzen. Dabei gilt es immer auszuhandeln, welche Ziele und Inhalte in einer Gesellschaft für wert und wichtig gehalten werden, um an die nachfolgende Generation (an alle oder an einige) weitergegeben zu werden. Zukunftsprognosen und Vorstellungen über die Gestaltung der Gesellschaft fließen in die Ergebnisperspektive ebenso ein wie Aspekte hinsichtlich der Verteilung von Chancen, Ressourcen, Wissen und Kompetenzen innerhalb einer Gesellschaft. Die Ergebnisperspektive verneint selbstredend nicht die Tatsache der Entwicklung des Menschen oder der Gesellschaft. Entwicklung erscheint jedoch unter dem Blickwinkel des Erreichens formulierter Ziele auf einer Zeitachse, oft unter Zuhilfenahme des interindividuellen Vergleichs der Lernenden. Aus einer Ergebnisperspektive betrachtet, rücken häufig Aspekte gesellschaftlicher Reproduktions- und Allokationsfunktionen des Bildungssystems in das Zentrum.

Die Prozessperspektive. Bildung ist auch in der Prozessperspektive nicht denkbar ohne die Formulierung von Bildungszielen und damit -inhalten oder zumindest Gegenständen der Auseinandersetzung. Häufig werden im Kontext dezidiert prozessorientierter Ansätze die Ziele breiter formuliert, haben den Charakter von Themenfeldern und Gegenständen der Auseinandersetzung, um größeren individuellen Spielraum für Entwicklung zu lassen. Ein maßgeblicher Unterschied zu der Ergebnisperspektive liegt jedoch noch an anderer Stelle:

Die Prozessperspektive eröffnet den Blick auf Veränderungen, auf menschliche Entwicklung, deren Bedingungen und Wirkungen. Das Verständnis von Bildung als Prozess fokussiert die Abläufe, Mechanismen und Strukturen der Auseinandersetzung und kann damit auch förderliche oder hemmende Bedingungen dieser Abläufe, Mechanismen und Strukturen in den Blick nehmen. Dabei kann die Prozessperspektive sich auf ein Organisations-, Ablauf- und Evaluationsschema von Lernprozessen beschränken. Prozessorientierung kann so gesehen auch als Optimierungsstrategie im Dienste der Ergebnisperspektive verstanden werden.

In konstruktivistischer Tradition beschreibt die Prozessperspektive allerdings spezifische Qualitäten der Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt, nämlich die Veränderung und Erweiterung bisheriger Bezüge und Bezugnahmen unter bestimmten, dafür notwendigen Bedingungen. Aspekte hierbei sind:

- Bildung als Bewältigung von Anforderungen/Bildung als Lebensbewältigung.
- Bildung als Wandlung, Transformation des Welt- und Selbstverständnisses.
- Bildung als Erweiterung von Denk-, Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten in konkreten Situationen.
- Bildung als biografische Ordnungsleistung, die subjektiven Sinn- und Bedeutungsstrukturen unterworfen ist.

Im Kontext einer Ergebnisperspektive dominieren oft die Kriterien der gesellschaftlichen oder beruflichen Anforderungen, des Vergleichs sowie des Gewährens von Zugang oder Abschluss. In einer Prozessperspektive, die über ein Verständnis von Evaluation und Monitoring

von Lernprozessen hinausgeht, werden auch normative Bezugspunkte, Menschenbilder und Gesellschaftsbilder aktualisiert: Fragen nach den Maßgaben von und nach den Bedingungen und Wirkungen für (subjektiv und gesellschaftlich funktional) als gelungen anzusehende Entwicklungs- und Lernprozesse.

Die folgenden Dimensionen (Kapitel 4.2.2-4.2.5) können jeweils in einer Ergebnis- oder einer Prozessperspektive formuliert werden.

4.2.2 Bildung als (Umgang mit) Wissen und Information

Bildung und Wissen sind schon Alltagssprachlich eng verbundene Begriffspaare. Betrachtet man die Grundfrage des Verhältnisses von Mensch und Welt, so wird Wissen in dieser Verknüpfung als Übergang zwischen Subjekt und Welt beschrieben (vgl. Lindemann 2006, 18). Wissen – und Kompetenz als angewandtes Wissen – fungieren demnach als die Brücke zwischen Mensch und Welt. Je nach Menschenbild und Weltauffassung kommt es dabei stärker darauf an, Realitäten zu begreifen oder subjektive Wahrnehmungen (im kulturellen Kontext) zu interpretieren und/oder sozial auszuhandeln (siehe Kap. 4.1.4). Eine Ergebnisperspektive fasst Wissen und Kompetenz als Momentaufnahme. Bildung in einer Prozessperspektive beleuchtet hingegen den Prozess der Organisation von Wissen und Bedeutung. Nachfolgend soll der Bildungsaspekt „Umgang mit Wissen und Information“ entlang von drei Perspektiven konkretisiert werden: Die gesellschaftliche Perspektive des Benennens relevanter Informationen und Wissensbereiche, die biografische Perspektive der subjektiven Auswahl und Verknüpfung von Information sowie die Perspektive der sowohl gesellschaftlich als auch biografisch beeinflussten Verfügbarkeit von Information.

Inhalte auswählen. Auf gesellschaftlicher Ebene ändern sich die Vorstellungen darüber, was jemand wissen und können sollte mit den geltenden Werten und den Anforderungen an selbstständiges privates und berufliches Leben sowie mit den Zuschreibungen an bestimmte Gesellschaftsgruppen. Vor dem Hintergrund der sich schnell wandelnden Wissensbestände in einer globalen Wissensgesellschaft, kommen Kanon-Ansätze, unabhängig von aller inhaltlichen Kritik, ganz praktisch an ihre Grenzen. So hat sich bereits vor einiger Zeit das „Forum Bildung“, eine Expertengruppe der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, für einen Kompetenzansatz entschieden (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, 11). Kompetenzen werden gefasst als

„die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Klieme et al. 2009, 72).

Ob nun als Wissenskatalog oder als Kompetenzaufzählung, inhaltliche Bildungsanforderungen spiegeln immer die Interessenlagen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen (vgl. Laewen 2002, 32).

Andere Versuche, die Kanonfrage in der Bildung zu überwinden, sind sogenannte curriculare Ansätze²². Sie formulieren, ausgehend von Gesellschaftsanalyse, zeitlich begrenzt gültige

²² Konkrete Bildungsinhalte (wie z.B. die Kulturtechniken oder das Wissen um naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten, literarische oder künstlerische Auseinandersetzungen mit Gesellschaft usw.) fungieren als Medien der Bildung und markieren nicht schon deren Zweck. Bildungsziele werden auf der Ebene eines verantwortungsbewussten Umgangs mit je spezifischen gesellschaftlichen Herausforderungen formuliert.

übergeordnete Schlüsselthemen, mit denen sich Kinder und Jugendliche auseinandersetzen sollen, um an ihnen exemplarisch Handlungs- und Kritikfähigkeit in relevanten Fragen zu erlangen (vgl. Klafki 1996). Für die Elementarpädagogik folgt der Situationsansatz einer ähnlichen curricularen Logik (vgl. Zimmer et al. 1997; Zimmer 2000).

Wissens- und Informationsmanagement. Angesichts von Informationsflut, Schnelllebigkeit und permanenter medialer Verfügbarkeit von Information, muss auch individuell die Frage beantwortet werden, was wichtig und was nicht so wichtig ist, was vertrauenswürdige Informationen sind und was nicht. Marotzki (2006) identifiziert zwei Arten von Strukturierungsprozessen: eine logisch-intellektuelle Ordnung, in der Wahrnehmung, Erinnerung und Kategorienbildung eine große Rolle spielen – und eine damit verbundene wertende Ordnungsleistung, in der Bedeutungszuschreibungen aus dem Kontext des Lebenszusammenhangs zentral sind.

„Das bedeutet: Wir stellen eine bewertende Rangordnung für uns her, die darüber Auskunft gibt, was für uns wichtig und bedeutsam und was nicht so wichtig und bedeutsam ist. Die Ordnungsleistung, die hier vollzogen wird, ist also eine Strukturierung nach subjektiven Relevanzen, die zu einer Wertehierarchie führt und dem einzelnen eine Orientierung ermöglicht“ (ebd., 62).

Zugänge zu Wissen und Information. Die kritische Auseinandersetzung mit dem deutschen Bildungssystem zeigt die starke Wechselwirkung von sozialer Herkunft und Erfolg in dem System. Die Wirkungen herkunftsbedingter Unterschiede verstärken sich im Bildungssystem eher, als dass sie kompensiert würden (vgl. Ahmed/Pohl/Schwanenflügel/Stauber 2013; Budde 2012). Es ist für sich genommen bereits ein alarmierender Befund, dass etliche Kinder und Jugendliche im Verlauf ihrer Bildungsbiografie keinen subjektiv ausreichend bedeutsamen Zugang und Anschluss an die im schulischen Feld relevanten Informations- und Wissensinhalte und -strukturen finden und sich dies auf ihre Teilhabemöglichkeiten in der Gesellschaft nachhaltig auswirkt. Es muss in diesem Zusammenhang problematisiert werden, dass offensichtlich nur bestimmte Formen der Weltdeutung und Problemlösung schulisch anerkannt sind und im formalen Sinn als Bildung gelten. Alternative Formen gelingender Lebensbewältigung unter oftmals erschwerten Bedingungen finden in dem schulischen Bildungssystem oft zu wenig Resonanz, obwohl sie im Sinne eines individuellen und prozessualen Bildungsverständnisses nicht nur als Bildung gelten können, sondern sogar Kernaspekte von Bildungskonzepten treffen – nämlich als durchaus gelingende und gelungene wechselwirksame Auseinandersetzung der Person mit anderen Personen, Phänomenen und Dingen in der Welt, aus der heraus Wissen und Kompetenz im Umgang mit täglichen Anforderungen erwachsen (vgl. Nohl 2013; Sting 2013).

Information und Wissen sind mit Blick auf Interpretations- und Handlungsfähigkeit nicht deckungsgleich mit Bildung. Vielmehr sind sie bildungstheoretisch gesprochen das Medium subjektiver Bildungsprozesse. Der Strategiewechsel von der Kanonfrage zur Kompetenzorientierung in der curricularen Planung verschiebt zwar den Fokus von den Inhalten der Auseinandersetzung auf die zu erreichenden Ziele, er ersetzt aber nicht die Notwendigkeit der bewussten Festlegung von Bildungszielen – und damit auch der Inhalte. In dieser Hinsicht treffen sich die Ziele und Inhalte mit den Lebenswirklichkeiten einiger Kinder und gehen an den Lebenswirklichkeiten anderer Kinder vorbei.

In biografischer Perspektive kann Bildung, gefasst als Umgang mit Wissen und Information, als subjektive Ordnungsleistung entlang von Relevanz, Sinn und Bedeutung aufgefasst werden.

4.2.3 Bildung als Subjektentwicklung

In dem Konstrukt Bildung ist die Entwicklung einer sich selbst bewussten, unverwechselbaren und in gewissem Maße eigenständigen Persönlichkeit im Kontext der gesellschaftlichen Bedingungen und Anforderungen zentral. Bildung wird – im Rückgriff auf die Zeit der Neuhumanisten und namentlich meist beziehend auf Wilhelm von Humboldt – häufig umrissen als persönliche Auseinandersetzung des einzelnen Menschen mit der Welt und als spezifische Aneignung von Welt. Verschiedene Entwicklungsvorstellungen betonen unterschiedliche Einflussfaktoren individueller Entwicklung. So kann – auch wenn immer eine Wechselwirkung angenommen wird – grundsätzlich mehr Gewicht auf die genetische und biologische Ausstattung (die sog. Begabung) gelegt werden oder die Bedingungen des Aufwachsens können als Entwicklungsfaktoren stärker in den Blick geraten. Darüber hinaus können bereits mit Blick auf die Beschaffenheit von Mensch und Welt die Vorstellungen variieren. Geht es um eine Aneignung als Übernahme quasi objektiv vorhandener Inhalte und Phänomene oder, in konstruktivistischer Perspektive, um die Aushandlung und Konstruktion von Wissen und Bedeutung? In beiden Fällen ist diese innere Wirklichkeit zum einen *individuell*, sie bleibt trotz allgemeiner menschlicher Entwicklungsprinzipien und trotz der Einbettung in gesellschaftliche Realitäten und Lebenswirklichkeiten immer in gewisser Weise einzigartig und unverwechselbar. Sie ist zum anderen *subjektive Wirklichkeit*, sie ist persönliche Weltsicht und Weltdeutung, in biografischer Sicht untrennbar mit den Lebensbedingungen und den kulturellen Zugängen zu einem persönlichen Ausschnitt von Welt und mit den individuellen Ordnungsleistungen und Sinngebungen verknüpft. Bildung als Subjektentwicklung kann ganzheitlich, mit Blick auf die verschiedenen Entwicklungsbereiche und Kompetenzen gesehen werden.

„Bildungstheorie beschäftigt sich mit der zentralen reflexiven Verortung des Menschen in der Welt, und zwar in einem zweifachen Sinne: zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz) und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz)“ (Marotzki 2006, 61).

Im Weiteren führt Marotzki aus, dass solche Bildungsprozesse nur stattfinden,

„... wenn es gelingt, Zusammenhänge herzustellen, die es erlauben, Informationen, Ereignisse und Erlebnisse in sie einzuordnen und Beziehungen untereinander wie auch zur Gesamtheit herzustellen. Auf diese Weise arbeiten wir ständig daran, Informationen in konsistente Wissenszusammenhänge zu überführen; und zwar Wissenszusammenhänge über uns selbst wie auch über die Welt [...] Bewerten heißt Bedeutung verleihen und auf diese Weise Zusammenhänge herstellen, die auf eine bestimmte Haltung und Auffassung verweist, die der einzelne sich selbst wie auch der Welt gegenüber einnimmt (Selbst- und Weltreferenz)“ (ebd., 63).

Bildung als Subjektentwicklung beschreibt die reflexive Aneignung, Organisation und Bewertung von Informationen. Zwei Aspekte erscheinen an dieser Stelle bemerkenswert:

Die reflexive Verortung in der Welt bezieht sich gleichermaßen auf die darin entstehenden Bezüge zu sich selbst als Person sowie auf die Bezüge zu der Welt als Lebensort. Dabei können Aneignungs-, Reflexions- und Organisationsprozesse auf sehr unterschiedlichem Abstraktionsniveau stattfinden, sie können Bewusstheit erlangen und sprachlich kommuniziert werden oder zu großen Teilen unbewusst sinnstiftend und handlungsleitend sein.

Gleiche oder ähnliche Informationen werden durch unterschiedliche Menschen immer unterschiedlich aufgenommen und verarbeitet – andererseits sind auch hier die Zugänge zu Information und die zugestanden Formen der Auseinandersetzung, die Gelegenheiten, in denen Kinder und Jugendliche Bewertungen und Werte entwickeln, bedeutsam.

4.2.4 Bildung als Dialektik von Individualität und Gemeinschaftlichkeit

Bildungstheorien verknüpfen Konzepte der Entwicklung des Individuums mit jenen der Entwicklung von Gesellschaft. In gewisser Weise markiert diese Verknüpfung von Individuum und Gesellschaft den kleinsten gemeinsamen Nenner in Bildungstheorien. Im 18. und 19. Jahrhundert entstehen Bildungstheorien in unmittelbarem Zusammenhang mit Gesellschaftsentwürfen (s.o.). Dabei wird deutlich, dass Bildungstheorie immer auch normativ gerichtet ist. Klafki (1996, 19) fasst seine Recherchen bildungstheoretisch relevanter Quellentexte folgendermaßen zusammen:

„Bildung wird in den grundlegenden Texten durch folgende Begriffe umschrieben: *Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit*“

und charakterisiert diese Verknüpfung hinsichtlich gesellschaftlicher Entwicklung mit dem Satz:

„Humanität kann nur je individualisiert verwirklicht werden“ (ebd., 26).

Umgekehrt hat persönliche Freiheit im Kontext von Bildungstheorie keine rein subjektive Funktion und Bedeutung, vielmehr zielt sie mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen doch immer auf Verantwortung:

„Verallgemeinernd kann man jedoch sagen, dass Bildung eine Haltung des Menschen zu sich, zu anderen und zur Natur bezeichnet, die grundsätzlich Verantwortung beinhaltet“ (Marotzki 2006, 63).

Andererseits – und auch das zeigt die Beschäftigung mit der Ideengeschichte der Bildung – spielt auch die Vorstellung der Vermittlung von Werten, der Formung und Beeinflussung der Persönlichkeit immer wieder eine Rolle. Auch der Aspekt der Beziehung zwischen der Entwicklung des Einzelnen und der Entwicklung der Gemeinschaft kann von dem gesellschaftlichen Bedarf oder der individuellen Freiheit her betrachtet werden.

Der gesellschaftliche Bedarf – die individuellen Rechte. In einer stärker der Gesellschaft verpflichteten Perspektive kann das Verhältnis des Menschen zu der Gemeinschaft beschrieben werden als ein Verhältnis von Individualität und gesellschaftlichen Regeln. Grundfragen lauten hier: Wie kann der einzelne zu deren Erhalt und Entwicklung beitragen? Aber auch: Welche Rechte hat der einzelne? Wie können, um ein konkretes Beispiel für die Bundesrepublik Deutschland zu nennen, das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit (Grundgesetz, Art. 2, Abs.1) oder das Recht auf Förderung der Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (SGB VIII, §1, Abs.1) verwirklicht werden? Wie das Recht auf Bildung, das meist in den Schulgesetzen der Länder formuliert ist? Wie das Recht auf Teilhabe und auf Antidiskriminierung – beispielsweise mit Blick auf die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen?

Bildung im Kontext von Gemeinschaft und Gesellschaft wirft immer wieder Fragen nach gesellschaftlichen Bedarfen sowie nach Notwendigkeiten gerechter Zugänge auf. Themen wie Segregation oder Integration, gesellschaftliche Teilhabe, Inklusion oder Minderheitenschutz bestimmter gesellschaftlicher Gruppen (beziehungsweise derjenigen, die bestimmten Gruppen zugerechnet werden oder sich selbst dort verorten) sowie die Analyse der Selektions-, Integrations- und Inklusionsmechanismen gehören in diesen Zusammenhang. Komplementär dazu können Bildungsfragen mit Blick auf Fragen der persönlichen Lebensplanung und der aktiven Teilhabe an der Gesellschaft gedacht werden.

Die individuelle Entwicklung im Kontext von Gemeinschaft und Gesellschaft. Der Mensch entwickelt sein Wissen und Können sowie seine Identität in dem sozialen Kontext seiner Alltags- und Lebenserfahrungen. Das in dem klassischen Bildungsgedanken mit Blick auf Entwicklungsvorstellungen bereits angelegte Postulat der aktiven Wechselwirkung zwischen Mensch und Mitmensch, beziehungsweise zwischen Mensch und Umwelt, ist längst nicht nur philosophisch beschrieben sondern auch vielfältig entwicklungspsychologisch empirisch belegt und hinsichtlich aktueller Fragestellungen und Herausforderungen wissenschaftlich konkretisiert (für einen Überblick vgl. Schneider/Lindenberger 2012).

Zu den Fragen nach Bildungs- und Teilhaberechten treten mit Blick auf die Wechselwirkung von individueller und gemeinschaftlicher Entwicklung Aspekte der Lebensbedingungen, Chancen und Risiken von Kindern und Jugendlichen. Für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen ist dies bisher sehr unterschiedlich ausgelegt worden. Das Spektrum reicht von der Argumentation für Parallelwelten, Sonder- und Schonräume bis hin zu der Forderung nach Inklusion.

Inklusion wird in diesem Zusammenhang nicht als formale Teilhabe verstanden (diese ist die Voraussetzung), sondern korrespondiert mit dem Konzept der Bildung als Austauschprozess zwischen Mensch und Mensch sowie Mensch und Welt. Teilhabe an der Gesellschaft benötigt in dieser Perspektive zwingend Bildungsprozesse *in* der Gesellschaft. Denn: segregierende Bildungsangebote setzen „der individuellen Entfaltung ja immer die Grenze der eigenen Gruppe“ (Preuss-Lausitz 1993, 33). So ist die

„Herausbildung von Individualität, von personaler Einmaligkeit (...) im Bildungsprozess also gerade nicht in der Isolierung der einzelnen *von* den anderen möglich, sondern in der Kommunikation *mit* ihnen, in der sie sich *als* individuell herausbilden, in die sie sich in ihrer Individualität einbringen und sich darin wechselseitig anerkennen“ (Klafki 1996, 26).

Das Recht auf die Entfaltung der Individualität meint im Kontext von Bildungstheorie die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, der Fähigkeiten und Kompetenzen immer auch in Bezug zu Gemeinschaft(en) – von der Familie über Kindergruppen und Schulklassen, Nachbarschaften bis hin zu der gesellschaftlichen Ebene. Die Idee der Bildung trägt von Beginn an gleichermaßen emanzipatorische und selektierende Anteile in sich. In dem Kontext von Bildungstheorie werden damit immer auch nicht aufzulösende normative Spannungsfelder, wie die von Freiheit und Verantwortung, Autonomie und Abhängigkeit, Rechten und Pflichten, Individualität und Kollektivität angesprochen.

4.2.5 Die organisatorische Seite der Bildung

Wechselwirkungen zwischen Bildungsvorstellungen und den Organisationsformen innerhalb des Bildungssystems liegen auf der Hand. Gerade mit Blick auf die Geschichte der Bildung von Kindern mit Lernschwierigkeiten wird deutlich, wie sehr die Vorstellungen über die Besonderheit der Bildungsprozesse und -möglichkeiten dieser Kinder die Schulformen und die Profession der Sonderschullehrer und -lehrerinnen geprägt haben und umgekehrt (siehe auch Kap. 5 und Kap. 6). Sichtbar wird dies innerhalb des deutschen Schulsystems besonders in dessen horizontaler und vertikaler Gliederung. Vor allem die vertikale Gliederung als vorgebliche Abbildung des unterschiedlichen Leistungs- und Bildungsvermögens der Schüler und Schülerinnen in passenden, nebeneinanderlaufenden Schulformen werden mit der unterschiedlichen Bildbarkeit und Bildungsbereitschaft der Adressaten und der daraus resultierenden Fördernotwendigkeit begründet. Es zeigt sich in einem solchen System

die strukturbildende Kraft bestimmter Leistungs- und Bildungsvorstellungen, die sich in bildungspolitischen Entscheidungen niederschlagen. In reformpädagogischen Strömungen manifestier(t)en sich schon lange Zweifel bzgl. dieses Prinzips. Auch bildungspolitisch bahnen sich hier Umbrüche an (siehe Kap. 9).

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt zwar nicht auf der institutionellen Seite des Bildungswesens. Wo aber organisatorische Aspekte zum Verständnis der Entwicklung von Bildungsvorstellungen nötig sind, müssen sie trotzdem thematisiert werden. Die organisatorische Seite der Bildung spiegelt in gewisser Weise zum einen ein bestimmtes Bildungsverständnis, zum zweiten auch eine strukturell wirksame Konstruktion von Behinderung, damit auch bestehende Machtverhältnisse. Wessen Konzept von Bildung, welches Konzept von Behinderung setzt sich durch? Welchen Bildungsvorstellungen, welchem wissenschaftlichen Konzept folgen die verantwortlichen Bildungspolitiker? Folgen sie überhaupt einem haltbar begründeten, wissenschaftlich fundierten Bildungskonzept?

Auf der Spur von Bildungsvorstellungen der Akteure ergibt sich zudem die Möglichkeit, auch innerhalb einer wissenschaftlichen Analyse die Grenzen einer Institution zu überwinden und beispielsweise Bildungsvorstellungen in Kindergarten und Schule in den Blick zu nehmen.

5 Aufbruch in eine „gute Tradition“ – Heil- und sonderpädagogische Bildungsvorstellungen in der jungen Bundesrepublik am Beispiel der Hilfsschule

5.1 Kurze Charakteristik der Nachkriegsjahre mit Blick auf das Bildungswesen – Hintergrund und wichtige Akteure

Flucht, Vertreibung, Zerstörung von Wohnraum vor allem in den Städten, der Verlust von Angehörigen oder die Suche nach Familienmitgliedern, all dies hat zur Folge, dass Kinder und Jugendliche ihre Schullaufbahn unterbrechen, um das Leben und Überleben zu sichern. Schule in der Nachkriegszeit ist generell vor die Aufgabe gestellt, traumatisierte Kinder und Jugendliche aufzunehmen und zu unterrichten.

Bildungspolitisch hatte sich die Bundesrepublik nach ihrer Gründung den Reformforderungen der alliierten Besatzungsmächte verweigert, die ein konsekutives Schulsystem gefordert hatten und stattdessen weiterhin an dem mehrgliedrigen System mit seiner Logik der äußeren Differenzierung nach Leistungsgruppen festgehalten. Gemäß dieser in Deutschland wirksamen Kultur der Zusammenfassung von Kindern nach vermeintlich homogenem Leistungsniveau (siehe Kap. 4.2.5) wird auch die Zuordnung von Kindern in vorhandene und neu entstehende Sonderschulformen in den 1950er und 1960er Jahren vorangetrieben. Das stärkste Argument des selektierenden Schulsystems besteht in der Behauptung unterschiedlicher natürlicher Begabung. Die Sonderpädagogik der 1950er Jahre geht für ihre eigene Klientel von biologischen Ursachen für die schulische Leistungsschwäche aus und beschäftigt sich ausgiebig mit der Charakterisierung der Kinder. Ihre große Vision der Nachkriegsjahre ist das sichere Erkennen unterschiedlicher Begabungstypen durch geeignete Testverfahren, verbunden mit der Ausdifferenzierung eines eigenständigen Sonderschulwesens. Auf dieser Basis soll die möglichst frühe Zuordnung der Kinder zu den entsprechenden, genau auf ihre Lerneigenschaften abgestimmten Schulformen erfolgen.

In den 1950er Jahren bleiben die Kinder und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten (mit sogenannter geistiger Behinderung) infolge der Zuschreibung der Bildungsunfähigkeit noch weitestgehend von dem Schulbesuch ausgeschlossen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Schüler und Schülerinnen der Hilfsschule (heute die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen).

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (Kultusministerkonferenz/KMK) schreibt im Jahr 1955 in ihrem „Düsseldorfer Abkommen“ die dreigliedrige Schulstruktur mit der herausragenden Stellung der Gymnasien erneut offiziell fest. Bereits 1948, noch vor Gründung der Bundesrepublik und noch bevor am 23. Mai 1949 das Grundgesetz in Kraft tritt, hatte die Kultusministerkonferenz erstmals getagt. Die Kultusministerkonferenz ist in der föderalistisch geprägten Bundesrepublik die Instanz, die für eine Vereinheitlichung im Bildungssektor, für die Vergleichbarkeit und Kompatibilität von Bildungsstrukturen, Inhalten und Abschlüssen in den verschiedenen Ländern stehen soll. Bernhard Vogel, von 1969 bis 1971 Präsident der Kultusministerkonferenz, fasst ihre Aufgaben und den Wirkungskreis folgendermaßen zusammen:

„Sie ist und bleibt eine Arbeitsgemeinschaft. Eine von den Ländern freiwillig geschaffene Einrichtung der Selbstkoordination, stets auf der Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner in der Kulturpolitik. Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz besitzen nur Empfehlungscharakter, aber die Kultusminister fassen sie als Selbstverpflichtung auf. Letztentscheidungsrecht haben kulturpolitisch die Landtage“ (Vogel 1998, 93).

Gerade diese Konstellation mit ihren parteipolitischen Abhängigkeiten erschwert allerdings auch von Anfang an die langfristige bildungspolitische Planung.

Die sogenannten Sonderschulen sind in den ersten Jahren schlicht kein Thema für die Kultusminister. 1960 befasst sich die Kultusministerkonferenz in ihrem „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ (KMK 1960) zum ersten Mal mit der Sonderpädagogik.

Der Verband Deutscher Hilfsschulen (VDH) ist maßgebend für den Einfluss der organisierten Heilpädagogik auf die Bildungspolitik der Bundesrepublik. Gegründet wird der VDH am 09. April 1949 in Frankfurt am Main als direkte Nachfolgeorganisation des von 1898 bis 1933 bestehenden Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands (VdHD). Zwischen 1933 und 1945 hatte es lediglich eine sogenannte „Fachschaft Sonderschulen“ innerhalb des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) gegeben.²³ Ab 1953 öffnet sich der Verband Deutscher Hilfsschulen allen Bereichen der Heilpädagogik, benennt sich 1955 um in Verband deutscher Sonderschulen (VdS) und ist heute als Verband Sonderpädagogik (vds) bekannt. Anlässlich seines hundertjährigen Bestehens initiierte der Verband eine kritische Aufarbeitung seiner eigenen Geschichte (vgl. Möckel 1998).

Die seit 1949 von dem VDH herausgegebene Fachzeitschrift „Heilpädagogische Blätter“, gleichzeitig sein Verbandsorgan, ist in der Nachkriegszeit die auflagenstärkste deutsche Fachzeitschrift (vgl. Ellger-Rüttgardt 1998b). 1951 wird sie in „Zeitschrift für Heilpädagogik“ umbenannt, die der vds noch heute herausgibt.

Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen spielen in den 1950er Jahren als bildungspolitische Akteure keine Rolle. Besonders Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten werden von Vertretern der organisierten Hilfsschulpädagogik selbst als Teil des Problems gesehen. Sie gelten als unzuverlässig, die Erziehung hemmend oder gar als Risikofaktoren in der Erziehung ihrer Kinder.

5.2 Das (sonder-)pädagogische Selbstverständnis am Beispiel der Hilfsschule

Ellger-Rüttgardt (1998b) beurteilt die Lage der Sonderschulen nach 1945 im Vergleich zu anderen Bildungseinrichtungen als besonders schlecht. Zusätzlich zu den Kriegsschäden hatte die behindertenfeindliche Haltung und Politik des Nationalsozialismus bereits zuvor zu drastischen Einsparungen an der Ausstattung der Sonderschulen geführt, was sich vor allem in dem Bereich der Ausbildung von Sonderschullehrerinnen und -lehrern bemerkbar machte. Nach Kriegsende dauert es in einigen Städten mehrere Jahre bis Hilfsschulklassen²⁴ oder Hilfsschulen den Unterricht wieder aufnehmen können (vgl. ebd., 359f).

²³ Der seit 1898 bestehende VdHD wird 1933 mit der Fachschaft Sonderschulen des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) gleichgeschaltet. Die Haltung des Verbandsvorstandes zum NSLB und seine Rolle bei der Überführung des VdHD in den NSLB gibt zumindest Anlass zu kritischer Interpretation (vgl. Ellger-Rüttgardt 1998a, 66-76).

²⁴ In den Originalquellen und Dokumenten finden sich die Begriffe „Hilfsschule“, „Hilfsschulkind“ oder entsprechend „Hilfsschullehrer“. Ich benutze diese Begriffe über die Zitate hinaus, wenn es dem Verständnis in der

Dennoch kann der Verband Deutscher Hilfsschulen in seiner „Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens“ im September 1954, bereits knapp zehn Jahre nach Kriegsende, konstatieren, dass

„wenigstens der Zahl der Schulen nach – der Aufbau des Hilfsschulwesens den Vorkriegsstand wieder erreicht hat“ (VDH 1954, 309).

Und es wird bereits in Aussicht gestellt,

„dass sich das Tempo des inneren und äußeren Auf- und Ausbaues unseres Hilfsschulwesens beschleunigen wird, da jetzt die allgemeinen Voraussetzungen dazu gegeben sind“ (ebd.).

Gleichzeitig – und im Vorgriff auf zukünftige Aufgaben – mahnt der Verband, der sich bereits ein Jahr später (1955) auch namentlich von seiner Begrenzung auf die Hilfsschulen löst und in „Verband Deutscher Sonderschulen“ umbenennt, den Ausbau der anderen Sonderschulformen an, die in Deutschland „von Anfang an in ihrer Entwicklung zurückgeblieben“ sind (VDH 1954, 309).

Unter dem Eindruck der Kriegsjahre und der Zerstörung steht auch die erste Ausgabe der Verbandszeitschrift des 1949 neu gegründeten Verbands Deutscher Sonderschulen (VDS). Sie beginnt nach wenigen einleitenden Sätzen mit den Worten:

„In den hinter uns liegenden vier Jahren seit dem Zusammenbruch hatten wir alle unsere Kräfte einzusetzen, um mit der durch den allgemeinen pädagogischen Notstand geschaffenen Lage einigermaßen fertig zu werden“ (Lesemann/Dohrmann 1949, 1).

„Zusammenbruch“ ist die damals übliche Vokabel für den Sieg der Alliierten über den nationalsozialistischen Staat, die in vielen Quellentexten der direkten Nachkriegszeit zu lesen ist. Die Rede vom Zusammenbruch zeigt, wie weit die bundesdeutsche Gesellschaft in den Nachkriegsjahren noch von einer kritischen Analyse der Geschehnisse entfernt ist. Die Sprachregelung lässt Interpretationsspielraum über die Bewertung des nationalsozialistischen Staates und suggeriert gleichzeitig den absoluten Neuanfang: Den Schnitt, der zwölf Jahre Nationalsozialismus abtrennt, die vielbeschworene „Stunde Null“.

5.2.1 Ein Blick zurück: die Positionierung der Hilfsschule im Nationalsozialismus

„Zeiten des Überganges und des Neuwerdens legen die Verpflichtung nahe, die Fundamente nachzuprüfen, auf denen man bisher baute. Wenn die Hilfsschulpädagogik heute daran geht, sich auf ihre ureigenste Aufgabe zu besinnen, so kann sie dabei nicht vorübergehen an dem, was war. Die deutsche Hilfsschulpädagogik hat eine gute Tradition gehabt, bis 1932. Sie hatte als tragendes Fundament eine echte heilpädagogische Gesinnung und edelmenschliche Verpflichtung aus dem Wertereich des Religiösen, Karitativen, Humanen und Sozialen erkannt. Hinzu kam reiches heilpädagogisches Wissen und gründliches hilfsschulpädagogisches Können, vermöge deren die Hilfsschulpädagogik oftmals Wegbereiter und Anreger neuer pädagogischer Ideen wurde, die auch anderen Feldern der Pädagogik zugute kamen“ (Lesemann/Dohrmann 1949, 1).

Die deutsche Heilpädagogik und ihr damals größtes Arbeitsfeld, die Hilfsschule, fangen 1945 weder bei Null an noch hatte die nationalsozialistische Doktrin zuvor einen absoluten Bruch zu den vorhergehenden Vorstellungen und Inhalten des Fachs in der Zeit der Weima-

Darstellung und Interpretation der Quellen dient. Erst in den 1960er Jahren wandelt sich der Sprachgebrauch hin zu dem Begriff der Lernbehinderung – auch in Abgrenzung zu dem neu entstehenden Begriff der geistigen Behinderung (siehe Kap. 6).

rer Republik bedeutet. So gibt es erhebliche Kontinuität in Bezug auf die personelle Besetzung mit Funktionen in dem VDH/VDS wie auch mit Blick auf die Begründungsmuster der Hilfsschule (vgl. Bleidick 1998, 98; Ellger-Rüttgardt 1998b, 362).²⁵

Ein Beispiel: Dem Verband der Hilfsschulen Deutschlands (der Vorgängerorganisation des VDH) gelingt es erst nach 1933, die seit seiner Gründung im Jahr 1898 bestehende Forderung nach schulrechtlicher Absicherung der Eigenständigkeit der Hilfsschule durchzusetzen. Mit der „Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“ (AAoPR) vom 27. April 1938 wird dies zunächst für Preußen und im Jahr 1942 durch die „Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule“ auch für das gesamte Reichsgebiet umgesetzt.

„Die Hilfsschule entlastet die Volksschule, damit ihre Kräfte ungehemmt der Erziehung der gesunden deutschen Jugend dienen können; sie bietet die Möglichkeit zu langjähriger, planmäßiger Beobachtung der ihr anvertrauten Kinder und damit zu wirksamer Unterstützung der erb- und rassepflegerischen Maßnahmen des Staates; sie erzieht die ihr überwiesenen Kinder in besonderen, den Kräften und Anlagen der Kinder angepassten Verfahren, damit sie sich später als brauchbare Glieder der Volksgemeinschaft selbständig oder unter leichter Führung betätigen können“ (Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1938, 139).

Neben dem Verband deutscher Hilfsschulen erörtert auch die „Idiotenkonferenz“ als Vereinigung der Anstaltsleiter der Einrichtungen für Menschen mit der später sogenannten geistigen Behinderung, besonders in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre, ganz offen eugenische Fragen (vgl. Ellger-Rüttgardt 1998a; Thümmel 2003). Spätestens mit der Wirtschaftskrise der 1920er Jahre kippt die argumentative Kosten-Nutzen-Rechnung angesichts leerer Kassen und massenweise Arbeitssuchender auf die Kostenseite. Anlässlich des elften Verbandstags der Hilfsschulen Deutschlands äußert sich Martin Breitbarth als Vorstandsmitglied folgendermaßen:

„Was die hochwertigen Kräfte unseres Volkes unter Anwendung größter Energien [...] an Werken schaffen [...] wird in dem Maße restlos aufgezehrt, wie die Zahl der nur verbrauchenden Volksglieder zunimmt. Der vollständige wirtschaftliche Zusammenbruch, die Verelendung der Gesamtheit, der Untergang unseres Volkes müssen in nicht ferner Zeit eintreten, wenn es nicht gelingt, die Zahl der unproduktiven Volksgenossen auf ein erträgliches Maß herabzumildern“ (Breitbarth 1927 zit. n. Ellger-Rüttgardt 1998a, 61).

Im Nationalsozialismus gewinnt die in der Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen (s.o.) geforderte Erfassung und Selektion von Kindern mit Lernschwierigkeiten besondere Brisanz, gerade mit Blick auf die sogenannten „rassepflegerischen Maßnahmen“ (vgl. Klee 2004). Die Argumente für den Ausbau eigenständiger Hilfsschulen sind indes nicht neu: Die Entlastung der Volksschule um hemmende Kinder; die Vision und Fiktion einer frühen Erkennung und Typisierung hinsichtlich der prognostischen (schulischen) Leistungsfähigkeit; das Versprechen professioneller Verfahren zur Förderung der nützlichen und Unterdrückung der gefährlichen Anteile dieser Kinder. Diese Kombination aus eugenischer und volkswirtschaftlicher Legitimation und pädagogischer Überschätzung der Hilfsschule findet sich im Umkreis der verbandlich organisierten Heilpädagogik bereits in der Weimarer Republik (vgl. Ellger-Rüttgardt 1998a, 65).

²⁵ Gustav Lesemann, Verbandsvorsitzender des VdHD von 1928-1933, bleibt beispielsweise nach der Neugründung des VDH von 1949 bis 1967 Schriftleiter der Verbandszeitschrift. Erst 1995 wird ihm postum der Ehrenvorsitz entzogen (vgl. Möckel 1998, 372).

Es wird deutlich, dass der Verband Deutscher Hilfsschulen bereits in den 1920er Jahren des letzten Jahrhunderts mit dem Versprechen für sich wirbt, produktive von unproduktiven späteren Erwachsenen unterscheiden zu können. Das Erziehungsziel beschränkt sich auf das Erreichen eines gewissen Maßes gesellschaftlicher Produktivität und die Vermeidung staatlicher Fürsorgeleistung. Zu der Entwicklung eines wertschätzenden und positiven Menschenbildes mit Blick auf Kinder mit Beeinträchtigungen hat die Heil- und Sonderpädagogik, zumindest auf der verbandlich organisierten Ebene, nicht beigetragen. Die Folgen zeigen sich einige Jahre später in den nationalsozialistischen Euthanasieprogrammen. Die Hilfsschule hat zu diesem Zeitpunkt bereits die nötigen Strukturen geschaffen, um die nach schulischen Maßstäben leistungsschwachen Kinder gezielt auszusondern.

5.2.2 Fehlende Aufarbeitung nach 1945

Wegen der Bemühungen, die eigene Rolle in den zwölf Jahren Nationalsozialismus auszublenken, bleibt in vielen Bereichen der Bruch, das „Neuwerden“ lange Zeit nur Rhetorik. Wie in vielen gesellschaftlichen Feldern zögert sich die Aufarbeitung der Vergangenheit lange hinaus. Der Verband Sonderpädagogik e.V. nutzt dazu sein hundertjähriges Jubiläum im Jahr 1998 (vgl. Möckel 1998).

In den bundesdeutschen Nachkriegsjahren verfolgt der Verband sehr offensiv berufspolitische Ziele. Bereits vor dem Krieg hatte er begonnen, die Eigenständigkeit der Hilfsschule einerseits gegenüber der Volksschule abzugrenzen und andererseits mit dem Argument der Leistungsorientierung die Nicht-Zuständigkeit für Kinder mit Lernschwierigkeiten (so genannter geistiger Behinderung) zu betonen (vgl. Ellger-Rüttgardt 1998a, 51f).

Der Erste Verbandstag des VDH – ein Beispiel für die Erneuerung der „Trias von Caritas, Ökonomie und Organisation“²⁶. Die sonderpädagogische Legitimationsfigur bleibt bestehen, wie auch das Beispiel des recht gut dokumentierten ersten Verbandstages des VDH am 3. Juni 1949 in Frankfurt am Main zeigt. Vor offiziellen Vertretern, wie Regierungsrat Goebel aus dem hessischen Kultusministerium und einem Vertreter der amerikanischen Militärregierung²⁷ zählt der Verbandsvorsitzende Paul Dohrmann in seiner Rede die drei bereits vor dem Krieg geltenden Kernmotivationen für die Hilfsschularbeit auf (Muschinsky 1949a, 7):

- „1.) Hilfsschulpädagogik ist die Betätigung wahrhaft christlicher Nächstenliebe.
- 2.) Der Staat handelt ökonomisch, wenn er die Hilfsschule fördert.
- 3.) Die Volksschule erfährt durch die Hilfsschule eine fühlbare Entlastung.“

Dass die Botschaft ankommt, zeigt das folgende Grußwort des Regierungsrats Goebel aus dem hessischen Kultusministerium, der zwar nicht das Leid der Hilfsschüler in den vergangenen Jahren, wohl aber das der Hilfsschule würdigt. Er versichert den anwesenden Verbandsvertretern:

„Der Zeit der Diskriminierung der *Hilfsschule* ist eine Zeit allgemeiner geistiger Nöte gefolgt. Im Bildungsaufstieg, der unverkennbar wieder eingesetzt hat, ist es eine Pflicht, der *Hilfsschule* gegenüber eine wiedergutzumachende Haltung einzunehmen und das nachzuholen, was in den hinter uns liegenden 16 Jahren versäumt worden ist“ (Muschinsky 1949a, 8; Herv. B.P.).

²⁶ Vergleiche Bleidick 1998, 99

²⁷ Im Bericht über den Verbandstag wird er von dem Schriftführer August Muschinsky lediglich als Mr. Bathman, später als Mr. B. bezeichnet (Muschinsky 1949a, 8).

In diesen Jahren steht die Betonung der eigenen guten Tradition einer internationalen fachlichen Orientierung im Weg. So übergeht auch der aus Deutschland stammende und im Schweizer Fribourg lehrende Josef Spieler in seinem Vortrag über „Wesen und Stand der Heilpädagogik“ auf dem erwähnten Verbandstag die Zeit des Nationalsozialismus gänzlich:

„Wir müssen wieder dort anknüpfen, wo wir 1932 aufgehört haben. Es wird der Sammlung aller Kräfte bedürfen, um nur das damals Gesicherte wieder lebendig und fruchtbar werden zu lassen. Wir können vom Ausland lernen, vor allem nicht zuletzt dort, wo die in Emigration Gegangenen bis heute ungestört weiterarbeiten können“ (Spieler 1949, 24).

Über die vermuteten Erträge traditioneller deutscher Heilpädagogik im Exil hinaus sorgen Positionen aus dem Ausland eher für Irritationen. So weiß der erste Schriftführer August Muschinsky die Grußrede des Vertreters der amerikanischen Militärregierung scheinbar nicht recht in Worte zu fassen und resümiert in seinem Bericht etwas hilflos:

„Kinder mit Problemen‘ nannte Mr. B. die Hilfsschüler. Probleme, so meinte er, sind den Kindern aber vielfach durch Erwachsene aufgezwängt worden. Das führt zwangsläufig zu einer falschen Beurteilung der Schüler, sowohl bei der Aufnahme in die Hilfsschule als auch bei der Gestaltung der Umwelt in derselben“ (Muschinsky 1949a, 8).

Auch werde in Amerika der kontinuierlichen Beobachtung der Kinder mittlerweile größere Bedeutung beigemessen als der im deutschen Hilfsschulaufnahmeverfahren so wichtigen Intelligenzprüfungen, protokolliert Muschinsky und wundert sich über „die Einschaltung von ‚reisenden Lehrern‘“ (ebd.) mit heilpädagogischer Ausbildung zur Unterstützung der Volksschullehrer. Die Art der Berichterstattung lässt das Befremden durchscheinen, das zumindest der Schriftführer August Muschinsky angesichts des amerikanischen Erfahrungsberichts empfunden haben muss. Schließlich beendet er, fast wie zum Trost, seinen Bericht über das Grußwort Barthmans mit den Worten:

„Die Schwierigkeiten, die einer gesunden Entwicklung der Hilfsschule gerade in den letzten 16 Jahren entgegenstanden, verkannte Mr. B. nicht“ (ebd., 9).

An dem Beispiel des bedeutendsten verbandlichen Protagonisten der Hilfsschulpädagogik, des Verbandes Deutscher Hilfsschulen (VDH), wird deutlich, dass die Rückbesinnung auf die eigene Tradition, die eigenen Organisationen und die eigenen berufspolitischen Absichten eine grundsätzliche Reform der Heilpädagogik in den 1950er Jahren verhindert.

5.2.3 Feinjustierung der traditionellen sonderpädagogischen Positionen in der Bundesrepublik: Interpretationen des Grundgesetzes durch den Verband Deutscher Hilfsschulen

Trotz aller Kontinuität im Verband Deutscher Hilfsschulen und der insgesamt reaktionären gesellschaftlichen Grundstimmung der 1950er Jahre, muss sich die verbandlich organisierte Heilpädagogik unter den veränderten Bedingungen der demokratischen Verfassung der Bundesrepublik neu aufstellen. Das Bonner Grundgesetz, das am 23. Mai 1949 in Kraft tritt, orientiert sich im Prinzip an der Absicherung von Bürger- und Menschenrechten. Artikel 2 garantiert das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit, Artikel 3, die Gleichheit vor dem Gesetz und das Benachteiligungsverbot. Artikel 6 betont den Schutz der Familie und das nachrangige Wächteramt des Staates. Wenn auch der Zusatz „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ erst im Jahr 1994 dem Artikel 3 des Grundgesetzes zugefügt wird und etliche Rechtsnormen in der BRD reaktionär sind, so ist der allgemeine

Duktus der Gleichheit der Bürger und Bürgerinnen vor dem Gesetz doch bereits im Grundgesetz angelegt. Angesichts dessen ist es einerseits bemerkenswert, wie der Verband Deutscher Hilfsschulen (VDH) sich bemüht, die Aussagen des Grundgesetzes mit Blick auf die eigene Klientel zu relativieren – andererseits zeugt es von der Verfasstheit der Gesellschaft, dass dies weitgehend gelingt. Die Positionierung der organisierten Heilpädagogik mit Blick auf das Grundgesetz soll an zwei Aspekten veranschaulicht werden: an dem Schutz der Familie und an der Gleichheit aller Bürger vor dem Gesetz.

Das Erziehungsrecht der Eltern und der Schutz der Familie. Der Dortmunder Sonderschullehrer Max Wittmann²⁸ bezieht sich in seinem 1950 in den Heilpädagogischen Blättern erschienenen Fachbeitrag mit dem Titel „Das Recht des schwachbefähigten Kindes auf heilpädagogische Betreuung“ auf Artikel 6 des Grundgesetzes:

„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht; über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (Wittmann 1950a, 1),

und konkretisiert für die Kinder im Umkreis der Hilfsschule:

„Uns geht es nun um die *Rechte des schwachbefähigten Kindes auf heilpädagogische Betreuung*. Das Kind kann seine Sache nicht selbst vertreten; sein berufener Anwalt ist der Erzieher [...]. Der Hinweis auf die Eltern dürfte hierbei fehl am Platze sein, da diese sehr oft zu einer solchen Aufgabe weder fähig noch willens sind. Zur Sicherung der Rechte des Kindes gehört die Belastung mit Pflichten für den Erzieher. [...]; jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass die von dem Heilpädagogen zu tragende Verantwortung die des Normalschullehrers um ein Vielfaches übersteigt, da unberechenbare Hemmungslosigkeit und krankhafte Abartigkeit das mögliche Unglück nie schlummern lassen. [...] Wir können uns keinen Heilpädagogen, insonderheit keinen wirklichen Hilfsschullehrer denken, der nicht auf Grund innerer Berufung die Bürde seines Amtes trägt“ (Wittmann 1950a, 2).

In beeindruckendem Selbstverständnis, wenn auch nicht juristisch wirksam, stellt Wittmann Kinder und Jugendliche als Klientel der Heilpädagogik lapidar unter deren pädagogische Verfügungsgewalt. Die Abwertung der Eltern („weder fähig noch willens“) fußt auch in den 1950er Jahren auf der Überzeugung, genetische Veranlagung – Wittmann nennt es eine „krankhafte Abartigkeit“ – sei Grund für den fehlenden schulischen Lernerfolg der Kinder. Wittmann veröffentlicht noch im gleichen Jahr einen Artikel zu „Typenlehre und Hilfsschulkind“ in den Heilpädagogischen Blättern (siehe Kap. 5.4.1). Aus berufspolitischer Sicht soll die Klage über den Ausfall der Eltern und das Lob der Aufopferungsbereitschaft der Heilpädagogen die gesellschaftliche Relevanz und den Pathos der Hilfsschullehrerschaft stützen. Auch die „Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens“, die der Verband Deutscher Hilfsschulen 1954 veröffentlicht, findet für Eltern deutlich abwertende Worte:

„Gewiss hört man von Eltern und mitleidsvollen Nicht-Fachleuten gelegentlich den Wunsch, die Hilfsschulen doch in Volksschulgebäuden unterzubringen. Derartige Wünsche und Vorschläge sind aber nicht von der Sorge um das Wohl des Kindes diktiert, sondern verraten nur ein Verlangen nach Selbsttäuschung und eine Angst vor den bösen Zungen der Nachbarn. Sicherlich ist es kein Anlass zur Freude, sein Kind in eine Hilfsschule umgeschult zu wissen, aber andererseits darf den Eltern gegenüber auch kein Verstecken gespielt werden. Es muss ihnen unter allen Umständen klar werden, dass ihre Kinder nun einmal anders als die anderen veranlagt sind *und dass ihnen aus dieser Tatsache besondere Verpflichtungen hinsichtlich Erziehung und Unterricht entstehen*“ (VDH 1954, 316; Herv. B.P.).

²⁸ Nach Max Wittmann (siehe auch Kap. 5.4.2; 5.4.4) ist eine städtische Dortmunder Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung benannt (vgl. <http://www.max-wittmann-schule.de/>; zuletzt geprüft am 27.12.2015).

Die Chancengleichheit und die lückenlose Erfassung der sogenannten Hilfsschulbedürftigen. Die Denkschrift des Verbands Deutscher Hilfsschulen von 1954 appelliert an die Solidarität der Städte und Kommunen, um deren wirtschaftliche Interessen mit den eigenen berufspolitischen Zielen zu verbinden. So führt der Verband ungebrochen auch in der bundesrepublikanischen Nachkriegszeit vorwiegend wirtschaftliche Argumente an und bietet als Gegenleistung für den Ausbau der Hilfsschulen die Testung, Überprüfung, „restlose Erfassung“ und damit Selektion aller schwachen Schüler:

„Sorgfältige Überprüfung aller schwachen Schüler und restlose Erfassung der Hilfsschulbedürftigen ist notwendig. Die Städte haben einen Anspruch darauf, dass das geschieht, denn sie müssen sonst später die Kosten tragen“ (VDH 1954, 314).

Nicht nur die Erfahrungen mit den Folgen der restlosen Erfassung und Selektion aus der jüngsten Vergangenheit, auch der sehr wohl verstandene Duktus des Grundgesetzes in Richtung Gleichberechtigung treten hier hinter die berufspolitischen Interessen des VDH zurück:

„Vielleicht ist es auch richtig, dass jedem Kind erst einmal eine Chance gegeben wird, und *sehr wahrscheinlich* ist auch das der Wille des Bonner Grundgesetzes. Trotzdem aber müssen wir wissen, dass eine Früherfassung der hilfsschulbedürftigen Kinder diese vor einer schweren seelischen Not bewahren würde“ (ebd., 311; Herv. B.P.).

Durch rhetorische Mittel wird fachlich disqualifiziert, wer in der Frage eigenständiger Sonderschulen anderer Auffassung ist. Eltern von Kindern im Umkreis der Hilfsschule wird jegliche Fähigkeit der Beurteilung ihres Kindes oder der schulischen Situation abgesprochen. Selbstbestimmung und das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit werden weit hinter die Verpflichtung gestellt, die Gesellschaft prophylaktisch vor den vermuteten negativen Folgen angenommener krankhafter Abweichung zu bewahren. Daraus erwächst argumentativ die elterliche Pflicht, das „anders veranlagte“ Kind der Sonderschule zuzuführen. Bemerkenswert ist auch, dass die Verantwortlichen des Verbands Deutscher Hilfsschulen zwar in ihrem Hauptargument der lückenlosen Früherfassung sogenannter hilfsschulbedürftiger Kinder eine deutliche Spannung zu der demokratischen Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik wahrnehmen – diese aber mit finanziellen Aspekten sowie mit dem Wohl des Kindes zu entkräften versuchen. Der VDH scheint – wie andere Organisationen auch – mit Verspätung in den demokratischen Denkstrukturen der Verfassung der neuen Bundesrepublik anzukommen. Es ist daher nicht von ungefähr, dass in der später einsetzenden Kritik am segregierenden Schulsystem demokratische Argumente die zentrale Rolle spielen (siehe dazu ausführlicher Kap. 9).

5.3 Argumente für den Ausbau des Sonderschulwesens in der Nachkriegszeit

„Der Aufbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens ist die Aufgabe unserer Generation. Sie lässt sich nicht in einem Jahr erfüllen, doch muss jetzt ein Anfang gemacht werden“ (VDH 1954, 310).

Der Verband Deutscher Hilfsschulen geht ohne weitere Quellenangaben davon aus, dass dreieinhalb bis vier Prozent aller Kinder „hilfsschulbedürftige Kinder“ sind:

„Diese Zahl kann als gültige Norm angesehen werden. Sie entspricht den Erfahrungen der letzten Jahrzehnte und hat sich als so feststehend erwiesen, dass bei einem geringeren Prozentsatz immer der Verdacht besteht, dass nicht alle hilfsbedürftigen Kinder erfasst wurden“ (ebd., 312).

Alleine die Tatsache, dass der Verband sich 1954 auf Erfahrungswerte der letzten Jahrzehnte bezieht und somit die Erfassung und Selektion in der nationalsozialistischen Ära einbezieht, zeigt das Ausmaß mangelnden Problembewusstseins. Durch die Festschreibung der Durchschnittswerte wird die These einer ausschließlich biologisch bedingten Leistungsstörung untermauert. Äußere Einflüsse, Lebensbedingungen, politischer und gesellschaftlicher Wandel sowie innerschulisch wirkende Aspekte werden hier als Einflussgrößen auf schulische Leistungen ausgeschlossen.

Mit Blick auf die Argumente für den Ausbau der Sonderschulen nach dem zweiten Weltkrieg ist eines besonders auffällig: Es geht um Schulformen, um die Beschreibung und Abgrenzung der Klientel, um Test- und Diagnoseverfahren, um Zuständigkeiten, um Standortfragen von Schulgebäuden und deren Ausstattung, um Klassengrößen, nicht zuletzt um die Gefahren und Risiken bei ausbleibender sonderpädagogischer Förderung. Als Leitmotiv gilt die Eigenständigkeit der Hilfsschule. Kurz: Ziel ist die absolute Unabhängigkeit von der Volksschule, die auch die Definitionsmacht über die eigene Klientel beinhaltet. Ein Aspekt der sonst so eng verbunden ist mit dem Begriff Schule taucht jedoch gar nicht erst auf: Der Begriff „Bildung“.

Die großen Versprechen der Hilfsschulpädagogik lauten nach wie vor: Entlastung des regulären Schulsystems von leistungsschwachen und störenden Kindern; Schutz anderer Kinder vor der Sogwirkung unangepassten und herausfordernden Verhaltens sowie wirtschaftlicher Gewinn durch die Erziehung zur Brauchbarkeit und die Vermeidung von Fürsorgefällen. Ein Argument kommt jedoch neu hinzu: Das Kindeswohl-Argument.

5.3.1 Das Argument des Kindeswohls: der psychische Druck auf das „schwach begabte“ oder behinderte Kind in der Regelschule

„Die gemeinsame Unterrichtung und Erziehung mit den normal begabten Mitschülern bringt die hilfsschulbedürftigen Kinder in eine schwere seelische Not“ (VDH 1954, 311).

In der bundesdeutschen Nachkriegszeit ergänzt der Verweis auf das Kindeswohl die bisher bekannte Legitimationsfigur der Hilfsschule (vgl. Lesemann/Dohrmann 1949, 1; Wittmann 1950a). So heißt es in der Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens:

„Die Zeit nach 1933 und der Zweite Weltkrieg schlugen dem Hilfsschulwesen tiefe Wunden und bedrohten es sogar in seiner Existenz, da das Menschentum in den gehemmten Kindern einfach verneint wurde. Trotzdem aber konnte der Gedanke der Hilfe für die von Natur nur kärglich bedachten Kinder nicht zerstört werden, und nach 1945 zeigte es sich, dass bei allen für das Schulwesen entscheidenden Stellen ein durch die Not und die Gefahren der vorausgegangenen Jahre sogar noch geschärft Verantwortungsbewusstsein geblieben war. Es lässt sich sogar eine grundsätzlich andere Stellung zu den gehemmten Kindern feststellen. Man will nicht helfen, um dadurch vermeidbare Kosten einzusparen, sondern man hilft um des Menschentums willen, das auch im schwachen und behinderten Kind erkannt und bejaht wird“ (VDH 1954, 309).

Unter Verweis auf leistungsschwache Schüler in der Volksschule werden Schutz- und Hilfsappelle entfaltet. Beide Argumente – das wirtschaftliche und das humane – existieren nun zeitgleich und wie im Fall der Denkschrift auch nebeneinander im gleichen Dokument. Zum Schutz der „normal Begabten“ und der Gesellschaft vor den „schwach Begabten“ kommt nun die Verantwortung für die Letztgenannten hinzu. Nur wenige Seiten später wird allerdings aus dem „schwachen und behinderten Kind“ (s.o.) auch wieder der „störende Bodensatz“ (ebd., 312). Dies ist kein neuer Begriff im Vokabular des Verbandes – Gustav Lesemann, der

im Erscheinungsjahr der Denkschrift den Verbandsvorsitz innehat, hatte in berufspolitischer Absicht bereits 1924 mit der Vokabel des Bodensatzes und dem Versprechen der Entlastung der Volksschule für die Hilfsschule geworben (vgl. Ellger-Rüttgardt 1998a, 65).

Der Verband Deutscher Hilfsschulen setzt große Hoffnungen in eine präzise heilpädagogische Testdiagnostik, die es ermöglichen soll, Kinder bereits direkt in die Hilfsschule einzuschulen (vgl. auch Wittmann 1950a, 1950b). Damit könnten ihnen – so das Argument – frustrierende Erfahrungen mit der Regelschule erspart bleiben.

„Es kommt hier nicht einmal darauf an, dass die ein oder zwei vergeblich in der Volksschule verbrachten Jahre besser ausgenutzt werden könnten. Viel wichtiger ist es, dass eine Früherfassung dem Kinde die schwere Tragik des Erlebens seines Nichtkönnens ersparen würde. So aber muss das gemeinsame Unterrichten mit den normal begabten Mitschülern das hilfsschulbedürftige Kind seelisch und damit auch geistig in seiner Entwicklung unerbittlich hemmen und in die Tiefe der Mutlosigkeit hinabdrücken. [...]. Sein kleines Sein wird von der Angst des Nichtkönnens und des Nichtverstehens dessen, was der Lehrer von ihm fordert, gepackt, und diese Angst lässt es nicht wieder los. [...]. Ist dem kleinen, vom Leben gängstigten Wesen aber wirklich ein bescheidener Erfolg beschieden, der ihm Mut zu neuer Arbeit geben könnte, dann wirft ihn ein Blick auf die Mitschüler wieder zurück. Der Mut sinkt gerade in dem Augenblick, in dem die Ansätze zum Aufwärtsklimmen gelegt werden können. ‚Das kann ich doch nicht!‘ das ist die Einleitung seiner Arbeit, und wo das Vertrauen zur eigenen Kraft fehlt, da bleibt auch der Erfolg aus. Die Kinder müssen in die Teilnahmslosigkeit und in das Nichts zurücksinken. Das ist die notwendige Folge!“ (VDH 1954, 311).

Zur Vermeidung solcher Verläufe und zum seelischen Schutz der Kinder erscheint nur eine völlige räumliche Trennung von ihren „normal begabten Mitschülern“ (ebd., 316) sinnvoll.

Das „Wohl des Kindes erfordert, dass es nicht nur aus seiner bisherigen Volksschulklasse herausgenommen, sondern dass ihm ein völlig neuer Anfang in einer Umgebung geboten wird, die es in nichts an die hinter ihm liegende Zeit seines Martyriums in der Volksschule erinnert“ (ebd.).

Die Forderung nach räumlicher Trennung der Kinder von den Orten ihrer Frustration und Überforderung passt sehr gut zu den berufspolitischen Zielen des VDH. Der Verband setzt sich vehement für die Neugründung unabhängiger Schulen unter heilpädagogischer Leitung ein und wirkt allen Ansätzen einer Angliederung von Sonderklassen an Volksschulen entgegen (vgl. Ellger-Rüttgardt 1998a).

Ein gemeinsamer Unterricht markiert in der Argumentation der organisierten Hilfsschulpädagogik eine Verletzung der Würde und Selbstachtung des „schwach befähigten“ Kindes. Das Gebot für eine fortschrittliche, humane und an Wohlstand gewinnende Gesellschaft lautet demnach, ausreichend spezialisierte und vor allen Dingen separierende Hilfsangebote für diese Kinder bereit zu stellen.

5.3.2 Das professionsorientierte Argument: Expertenzuständigkeiten und Überforderung der Volksschule

Die Autoren der Denkschrift richten ihre Kritik nicht gegen die bestehende Volksschule der 1950er Jahre, vielmehr bekunden sie ihre Solidarität mit der notwendigerweise überforderten Regelschule. So betont der Verband mit Blick auf die sogenannten hilfsschulbedürftigen Kinder:

„Was hilft es, dass der Lehrer sein ganzes pädagogisches Geschick aufbietet, damit es den Mut nicht verliert! [...] Die geleisteten Arbeiten – seine und die der Mitschüler – sind Tatsachen, an denen auch der tapferste Mut scheitern muss“ (VDH 1954, 311).

Im Zusammenhang mit der in den 1950er Jahren noch neuen Schulform für sogenannte „Gemeinschaftsschwierige“ heißt es, die Volksschule könne

„wegen ihrer grundsätzlichen Einstellung auf das begabungsmäßig und charakterlich normale Kind den hier auftretenden Erziehungsschwierigkeiten nicht beikommen“ (ebd., 335)

und es sei verständlich, dass sie aufgrund der „direkten Gefahr“ (ebd.) für die Mitschüler

„den dringenden Wunsch hat, sich von diesen Kindern zu entlasten“ (ebd.).

Der Verband Deutscher Hilfsschulen vertritt mit großer Selbstverständlichkeit die Argumente, dass Kinder mit Schulschwierigkeiten oder Behinderung den Unterricht in den Regelklassen und damit den Lernerfolg der anderen Kinder hemmen. Diese Annahme hält sich lange, zum Teil bis heute. Grund ist ein Modell, in dem der Unterricht einer Schulform sich an einem fiktiven Durchschnittsschüler dieser Schulform ausrichtet. Bei Unantastbarkeit der Schulform wird Schulversagen zu einem Versagen von Kindern beziehungsweise zu einem Nachweis falscher Zuordnung des Kindes. Erst eine völlig veränderte Sicht auf Schule und Unterricht, wie sie sich maßgeblich ab den 1980er Jahren im Kontext von Modellversuchen der gemeinsamen Erziehung entwickelt (siehe Kap. 8 und Kap. 9), zeigt Alternativen auf.

5.3.3 Das systemorientierte Argument:

die Eigenständigkeit der Sonderschulen als gesellschaftliche Notwendigkeit

Bleibt die Überweisung in die Hilfsschule aus, so gefährdet der Lehrer oder die Lehrerin alle Beteiligten sowohl das sogenannte Hilfsschulkind als auch alle anderen Mitschüler. Mit dieser Argumentation wird nicht nur verständnisvoll auf das Anliegen der Regelschule reagiert, sich der schwierigen Schüler zu entledigen. Vielmehr wird der Volksschule von Seiten der Heilpädagogik und bezugnehmend auf ihre gesellschaftliche Verantwortung die Zuständigkeit für einige Kinder abgesprochen. Die Konsequenzen bei Verbleib in der Volksschule werden drastisch ausgemalt:

„War anfangs die Faulheit und Frechheit nur eine Tarnung, so übt sich doch das Kind im Laufe seiner letzten Schuljahre in diesen gewiss nicht lobenswerten Eigenschaften und bringt es darin oft zu erstaunlichen Fähigkeiten. Aus der Tarnung aber wird ein Wesenszug des Kindes. Es täuscht nicht mehr eine Faulheit vor, sondern ist jetzt tatsächlich faul. Es versucht nicht mehr, sich durch irgendwelche Angstlügen aus einer unangenehmen Situation herauszureden, sondern wird verlogen, frech und roh“ (VDH 1954, 313).

Letzten Endes birgt der Verbleib dieser Kinder in der Volksschule das Risiko erheblicher gesellschaftlicher Belastungen:

„Mit diesen Eigenschaften verlässt es dann die Schule. Es konnte dort nicht zu ernster und treuer Arbeit und Pflichterfüllung erzogen werden, sondern hatte gelernt, der Arbeit aus dem Wege zu gehen und sich um die kleinen Anstrengungen der Schulzeit mit Erfolg zu drücken. Mit dieser Einstellung geht es nun in das Leben hinaus und scheitert dort schon nach wenigen Wochen, denn es fehlt ihm die Ausdauer, die Freude an dem Gelingen einer Arbeit und an den Überwindungen kleiner Schwierigkeiten. Es ist nachlässig, oberflächlich und unzuverlässig geworden, hat kein Interesse an geregelter Arbeit und wird arbeitsscheu. Kommt dann noch das Verlangen nach Befriedigung kleiner und größerer Wünsche hinzu, ist der Weg zur Kriminalität gebnet.

Diese Jugendlichen bilden dann [...] eine erhebliche Belastung der öffentlichen Fürsorge, die hätte vermieden werden können, wenn sie als Schüler rechtzeitig in eine Hilfsschule gekommen wären. So aber sind sie das Opfer eines falsch verstandenen Mitleids geworden, das sie vor der angeblichen

Schande der Hilfsschule bewahren wollte, sie nun aber in die wirkliche Schande der Arbeitsscheu, des Rowdytums und des Verbrechens hinabführte“ (VDH 1954, 313).

Positive Entwicklungs- oder gar Bildungsziele werden nicht genannt. Aus den negativen Szenarien bei ausbleibendem Hilfsschulbesuch lassen sich jedoch einige Erziehungsziele ableiten: Von der Fähigkeit zu „ernster und treuer Arbeit“, von „Pflichterfüllung“, von „Anstrengung“ und „Ausdauer“, von „Freude am Gelingen einer Arbeit“ und dem „Überwinden kleiner Schwierigkeiten“ ist die Rede. In den konstruierten Beispielfällen ist eingetreten, was gute Erziehung zu verhindern gehabt hätte: Nachlässigkeit, Oberflächlichkeit und Unzuverlässigkeit, fehlendes Interesse an geregelter Arbeit und „Arbeitsscheu“. Beste Voraussetzungen, so die Autoren, für eine kriminelle Karriere – für eine dauerhafte und kostspielige Abhängigkeit von Fürsorgeleistungen ohnehin.

Positive Erziehungsziele oder gar ein positiv formuliertes Bildungsverständnis für Kinder, die den Unterrichtsablauf in der Volksschule stören und deren schulische Leistungen nicht den Erwartungen entsprechen, fehlen in der gesamten Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens des Verbands Deutscher Hilfsschulen aus dem Jahr 1954. Bemerkenswert an der Argumentationskette des Verbands ist, dass die Volksschule ausgerechnet mit Blick auf die Kinder besonders bestätigt und legitimiert wird, an deren Erziehung und Bildung sie scheitert. Die Tatsache, dass sie mit den scheinbar „Andersgearteten“ (vgl. ebd., 316) keine Erfolge erzielt, gerät geradezu zu dem Ausweis der Normalität ihrer schulischen Programme. Die „anders gearteten“ Kinder und die „normale“ Schule mit ihrem auf das „normale“ Kind abgestimmten Programm und Personal werden zu unvereinbaren Tatsachen stilisiert. Berufspolitische, system-, schul- und unterrichtsorganisatorische Gründe werden als natürliche Phänomene dargestellt. Bei Nichtbeachtung dieser Aspekte droht persönlicher sowie gesellschaftlicher Schaden.

5.4 Bildungsvorstellungen in der Sonderpädagogik der Nachkriegszeit – über den „Typus Hilfsschulkind“

5.4.1 Exemplarisch: das Spektrum einer Fachzeitschrift

Die erste Ausgabe der von dem Verband Deutscher Hilfsschulen herausgegebenen „Heilpädagogischen Blätter“ enthält eine Zusammenfassung der Rede von Wilhelm Mitze über „die besondere seelische Situation des Hilfsschulkindes“, die dieser anlässlich der Jahreshauptversammlung des VDH Landesverbandes Westfalen am 19.11.1949 in Dortmund hält. Sie verdeutlicht den Kern der Vorstellungen über die Schülerschaft und die Aufgabe der Schule:

„Das Hilfsschulkind steht in einer Ausnahmesituation nicht nur in der Schule, sondern auch im Leben. Merkmal des Hilfsschulkindes ist ein Intelligenzdefekt, der seine Ursache in krankhaften biologischen Gegebenheiten hat. Eine wichtige Rolle spielen beim Hilfsschüler die Faktoren des Charakters und des Temperaments, daneben aber auch die sozialen Verhältnisse. Aufgabe der Hilfsschule ist es, das Gesamterscheinungsbild des Kindes so weit wie irgend möglich den sozialen Forderungen einzuordnen“ (Muschinsky 1949b, 28).²⁹

Die Aufgabe der Hilfsschule, ihr Erziehungsziel, wird in diesem Zitat prägnant auf den Punkt gebracht: „Das Gesamterscheinungsbild des Kindes so weit wie irgend möglich den sozialen

²⁹ Die Rede erscheint 1949 in der Dezember Ausgabe der Heilpädagogischen Blätter. Als Autorenschaft der Zusammenfassung sind die Initialen A. M. angegeben, sehr wahrscheinlich der damals amtierende Schriftführer des VDH, August Muschinsky.

Forderungen einzuordnen“ (ebd.). Es gibt kaum einen positiven Blick auf die Entwicklung des Kindes. Vielmehr lassen die negativen Vorstellungen über die vermeintlich angeborenen Eigenschaften des Hilfsschulkindes als Typus die schulische Erziehung lediglich als notwendige Präventionsmaßnahme bei ungünstiger Prognose erscheinen.

Die Beiträge des ersten Jahrgangs der Heilpädagogischen Blätter. Um die Sonder- und besonders die Hilfsschulpädagogik der ersten Nachkriegsjahre auch mit Blick auf ihre Inhalte besser zu verstehen, wird im Folgenden der erste Jahrgang der damals auflagestärksten bundesdeutschen Fachzeitschrift, der Zeitschrift „Heilpädagogischen Blätter“ ausgewertet. Sie wird ab 1949 vom Verband Deutscher Hilfsschulen (VDH) herausgegeben. Was waren die wesentlichen Fragen? Mit welchen Themen beschäftigen sich die Beiträge des ersten Jahrgangs (Dezember 1949 bis Dezember 1950)?³⁰

Die Beiträge der „Heilpädagogischen Blätter“ können in fachlich-inhaltliche Themen, Praxisbeispiele/Erfahrungsberichte sowie Berichte aus den Landesverbänden unterteilt werden. Die fachlich-inhaltlichen Beiträge bildet die größte Rubrik der Zeitschrift (genannt: „Aus heilpädagogischen Grund-, Fach- und Hilfswissenschaften“). In dieser Rubrik lassen sich vier Themenbereiche³¹ identifizieren:

- *Die Charakterisierung des sogenannten Hilfsschulkindes.* Sieben Beiträge des ersten Jahrgangs widmen sich der Beschreibung der sogenannten Hilfsschulkinder sowie damit verbunden, den Fragen der Abgrenzung der Klientel – sowohl zu den „normalbegabten“ wie zu den „bildungsunfähigen“ Kindern (heute: Kinder mit Lernschwierigkeiten beziehungsweise mit sog. geistiger Behinderung). (Wilhelm Mitze: Die besondere seelische Situation des Hilfsschulkindes, Februar 1950; Max Wittmann: Typenlehre und Hilfsschulkind, Juli/August 1950; Wilhelm Borgards: Zum Richtigkeitsbewusstsein des Hilfsschulkindes, Juli/August 1950; Gustav Lesemann: Über Ausleseverfahren für Hilfsschulen, Oktober 1950; Otto Wiegmann: Methoden der Intelligenzprüfung im Rahmen der Ausleseverfahren für Hilfsschulen, Oktober 1950; Wilhelm Neuhaus: Die Intelligenzstruktur des Hilfsschulkindes, Dezember 1950; D. Brinkmann: Zur Phänomenologie der Intelligenz, Dezember 1950).
- *Die Methoden der Hilfsschularbeit.* In engem Zusammenhang mit dem oben aufgeführten Themenschwerpunkt beschäftigen sich sieben Beiträge mit den daraus folgenden Konsequenzen für Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule. (Otto Wiegmann u. Wilhelm Reyer: Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre, Januar 1950; Paul Kaltenborn: Das Hilfsschulkind als erziehlische Aufgabe, April 1950; Hermann Geerken: Arbeits- und Bewegungstherapie im Dienste der Heilpädagogik, Mai 1950; Heinz-Rolf Lückert: Psychagogik und Schule, Juni 1950; Hans W. Gruhle: Grenzen der Erziehbarkeit, September 1950; Albert Wiegand: Der Erstleseunterricht in der Hilfsschule, September 1950; Rolf Sasse: Die Bedeutung der Eurhythmie für das gehemmte Kind, November 1950).
- *Hilfsschule in dem Kontext zeitgenössischer Deutungsversuche.* Vier Beiträge stellen die Klientel der Schule in den Zusammenhang gesellschafts-, familien- oder rechtspolitischer Diskurse. (Gustav Lesemann: Die Verwahrlosung mit ihren Vorstufen und Grenzgebieten in ihren Zusammenhängen und Beziehungen zum Schwachsinn usw., Januar 1950; Gustav Lese-

³⁰ Da die Monate Juli und August 1950 in einem Heft zusammengefasst wurden, handelt es sich um 12 Ausgaben.

³¹ Die Zuordnung der Artikel nach Themenbereichen richtet sich nach dem inhaltlichen Schwerpunkt des Textes.

mann: Vom Recht des entwurzelten Kindes, März 1950; Max Wittmann: Das Recht des schwachbefähigten Kindes auf heilpädagogische Betreuung, März 1950; Paul Seidel: Um die Seele des Stiefkindes, April 1950).

- *Standortbestimmung der Hilfsschulpädagogik.* Der neu gegründete Verein Deutscher Hilfsschulen setzt sich in der Zeitschrift, die gleichzeitig auch als Verbandsorgan dient, mit der eigenen Positionsbestimmung und der des Faches auseinander. Vier Beiträge widmen sich der Auseinandersetzung mit (verbandspolitischen) Herausforderungen und Strategien. (Josef Spieler: Wesen und Stand der Heilpädagogik, Dezember 1949; Max Goebel: Das Hilfsschulwesen in Hessen, März 1950; Wilhelm Reyer: Über die Grundlagen und die Grundsätze der Heilpädagogik, April 1950; Otto Haase: Zur Ausbildung der Hilfsschullehrer in Niedersachsen, Juli/August 1950).

Die Charakterisierung des sogenannten Hilfsschulkinds und die sich darauf beziehenden Aufgaben und Methoden der Hilfsschule bilden deutliche Schwerpunkte im Themenspektrum des ersten Jahrgangs der Fachzeitschrift. Exemplarisch für diese Schwerpunkte sollen folgend die Artikel „Typenlehre und Hilfsschulkind“ von Max Wittmann (1950b) sowie „Grenzen der Erziehbarkeit“ von Hans-W. Gruhle (1950) näher betrachtet werden. Für den Themenkomplex der gesellschaftlichen und rechtspolitischen Einordnung steht nachfolgend insbesondere der Text „Das Recht des schwachbefähigten Kindes auf heilpädagogische Betreuung“ von Max Wittmann (1950a).

5.4.2 Charakterisierung des sogenannten Hilfsschulkinds – der „unbegabte Stammhirntyp“

Der Dortmunder Sonderpädagoge Max Wittmann arbeitet in seinem Artikel „Typenlehre und Hilfsschulkind“ (Wittmann 1950b) wesentliche Aspekte der Vorstellung über einen feststehenden Typus heraus.³² Wittmann wirft zunächst die Frage auf, ob es wissenschaftlich tatsächlich gerechtfertigt sei, beim „Hilfsschulkind“ von einem eigenen Typus auszugehen:

„Um Typen zu bilden, brauchen wir Gruppen von Eigenschaften, Merkmalen, Tatbeständen, Handlungen, von denen wir aus der Erfahrung wissen, dass sie oft in Verbindung miteinander, also vergesellschaftet vorkommen“ (Wittmann 1950b, 7).

„Wir müssen also folgende Punkte aufwerfen: 1. Gibt es eindeutig erkennbare Typen? 2. Sind diese beständig, also für eine Prognose geeignet? 3. Sind sie frühzeitig erkennbar? 4. Sind sie so beschaffen, dass insonderheit die Heilpädagogik sie berücksichtigen muss?“ (ebd., 9).

Wittmann bejaht anschließend alle diese aufgeworfenen Fragen für den von ihm konstruierten „Typus Hilfsschulkind“ rundweg. Er führt mangelnde Leistungen in der Volksschule auf spezifische und angeborene Wahrnehmungsstrukturen zurück, die eine unharmonische Entwicklung des Gehirns zur Folge hätten. Die Tragik: Jede hinzukommende Wahrnehmung verstärkte die Problematik im Laufe der Entwicklung.

„Was ein Mensch erlebt, ist anlagemäßig bestimmt; denn das ‚Was‘ wird bedingt durch das ‚Wie‘, d.h. durch die formale Struktur seiner Seele, durch seinen Typus. Es kommt bestimmt auf die ‚Brille‘ an, durch die wir die Welt betrachten“ (ebd., 14).

Mit Blick auf das Verhältnis von Mensch und Welt in dem Entwicklungsprozess negiert Wittmann den strukturbildenden Einfluss von Erfahrungen und geht von einer biologischen und statischen Typenlehre aus. Seine Ausführungen gipfeln in der Unterscheidung

³² Der Sprachstil Wittmanns ist nicht repräsentativ für alle zeitgenössischen Texte zum Thema.

von „Großhirntyp“ und „Stammhirntyp“ als einer Unterscheidung von – in seinen Worten – durch den Intellekt beziehungsweise durch den Trieb gesteuerter Menschen.

„Was überwiegt beim Hilfsschüler? Alles, was vom Stammhirn ausgeht, was sein Substrat im Hirnstamm hat. [...]. Wie sieht nun der unbegabte Stammhirntyp aus? Nicht die Welt der Ideen ist für ihn bestimmend, sondern sein triebartiges Verlangen, er zeigt keine Wert-, sondern Ichbestimmtheit, nicht der Wille zur Gemeinschaft ist für ihn entscheidend, sondern sein affektives Erleben. Die Ganzheit einer solchen Individualität erscheint natürlich disharmonisch. Gerade die emotionale Schicht überwiegt in diesen Naturen in erheblicher Weise, also die Schicht, in der bildhafte Eindrücke mit Instinkten gekoppelt sind. Dort finden wir das Reich, in dem Liebe, Hunger und Herrschsucht ihre Wurzeln haben, auch der Rhythmus. [...] Stellen wir uns den Hilfsschüler als den unbegabten Stammhirntyp vor, so finden wir, die einzelnen ‚Teile‘ seiner Seele arbeiten widersinnig, bald mit schädlichem Überfluss, bald liegen sie erschöpft danieder. Warum? Die von der intellektuellen Sphäre, von der personalen Schicht, ausgehenden Impulse und Direktiven fehlen oder sind zu schwach, daher die D i s h a r m o n i e. Es mangelt an der rechten Proportion der psychischen Größenverhältnisse. Entartete Elemente können überwiegen, perverse Gefühlsrichtungen sich bemerkbar machen; in keinem Fall herrscht Ausgeglichenheit. Das Missverhältnis zwischen Reiz und Reaktion kann so groß sein, dass schon bei geringem Ärger Ohnmacht eintritt. Zudem sind die psychischen Gebilde bei solchen Individuen zumeist flüchtig, hinfällig, labil, und mangelhafte Triebbeherrschung (Wandertrieb!) ist für sie kennzeichnend“ (ebd., 17f).³³

Angesichts der oben vorgenommenen Charakterisierung klingt es auch nicht versöhnlich, wenn Max Wittmann schlussfolgernd für die Heilpädagogik konstatiert:

„Wir lehnen Milieu- und Vererbungsfanatismus ab. In beiden Fällen sinkt der Mensch zu sehr auf die Stufe des ‚Nur-Naturhaften‘ hinab. Typen aber können wir anerkennen; dabei verfallen wir keinem pädagogischen Pessimismus. Eine genaue Individualanalyse lässt uns erkennen, welche ‚Eigenschaften‘ verhältnismäßig fest, welche leicht formbar sind. Die Heilpädagogik hat es mit psychisch besonders gearteten Kindern zu tun, und wenn wir sie als unbegabte Stammhirntypen bezeichnen, so wollen wir damit für die Individualforschung nur einen neuen Weg aufweisen“ (ebd., 22).

5.4.3 Erziehung statt Bildung

Wie ein solches Menschenbild die Erziehungsvorstellungen prägt, liegt auf der Hand. Für eine Heilpädagogik (Hilfsschulpädagogik), die sich auf Annahmen bezieht, wie Wittmann sie in den Heilpädagogischen Blättern darstellt, muss die disziplinierende Einwirkung auf das Kind im Vordergrund stehen. Die Folge ist ein Erziehungsverständnis, das ganz und gar gegen die eigenen Interessen des Kindes, gegen seine eigenen Impulse, seine Zugänge zur Welt angehen muss. Wittmann konkretisiert:

„Der Zögling muss zum Kampf mit den ‚anderen‘ Mächten erzogen werden, d.h. mit denen, die dem sozialen und ethischen Erziehungsideal typusbedingt entgegenstehen“ (Wittmann 1950b, 21).

Die bildungstheoretische Dialektik von Individualität und Gemeinschaft wird hinsichtlich der Hilfsschüler gänzlich zu der gemeinschaftlichen/gesellschaftlichen Seite hin aufgelöst. Folgerichtig ist selbst in dem schulischen Kontext der Hilfsschule fast ausschließlich von Erziehung, nicht von Bildung die Rede. Hans W. Gruhle schreibt in seinem Beitrag „Grenzen der Erziehbarkeit“:

³³ Wittmann greift bei seiner Konstruktion des typischen Hilfsschülers eher diffus auf psychoanalytisches wie auf lerntheoretisches Wissenschaftsvokabular zurück. Deutlich wird dies beispielsweise in der Vermischung der Es- und der Ichfunktionen in dem vorliegenden Zitat.

„Einen Idioten kann man z.B. auch zur Sauberkeit und zu allen möglichen menschlichen Verhaltensweisen erziehen. Man wird einwenden, das sei Dressur, und wenn man das Erziehung nennen wolle, so könne man auch ein Tier erziehen. Ist überhaupt die Unterscheidung Dressur – Erziehung richtig? (...) Auch die Erziehung des Menschen ist durchsetzt von einer Fülle der Maßnahmen der Dressur. *Deshalb ist eine Unterscheidung zwischen Dressur- und Erziehungsmaßnahmen nicht nötig. Erziehung setzt Beeinflussbarkeit mit oder ohne Einsicht voraus*“ (Gruhle 1950, 1).

Der Bildungsbegriff ist in den 1950er Jahren stark durch die Vorstellung gymnasialer Bildung geprägt. Viele Kinder mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten gelten nach Lage der Schulgesetze als bildungsunfähig (siehe Kap. 6). Gruhle (1950) argumentiert dafür, zumindest von einer generellen Erziehungsfähigkeit (wenn auch mit Ausnahmen) auszugehen. So stellt die Feststellung einer Grenze der Erziehbarkeit für ihn immer auch eine pädagogische Bankrotterklärung dar. Immerhin betont Gruhle soziale Aspekte der Entwicklung, verwehrt sich gegen die These der Vererbung von Kriminalität und weist auf die Relevanz der Beziehungsqualität zwischen Erzieher und Kind hin. Dies ist in dem Kontext der in den Heilpädagogischen Blättern veröffentlichten Artikel des ersten Jahrgangs ungewöhnlich:

„*Alle Grenzen sind relativ.* Wir müssen in jedem einzelnen Falle zu ergründen versuchen, wo die Ursache des Versagens liegt. Man kann nur feststellen, dass unter den vorhandenen Umständen und Möglichkeiten kein erzieherischer Erfolg erwartet werden kann“ (Gruhle 1950, 3).

Allerdings resümiert auch Gruhle mit Blick auf einzelne Kinder:

„Dann ist allerdings eine Ausschaltung mit Rücksicht auf die anderen Zöglinge notwendig [...] wir sind gezwungen, alle Verseuchungsquellen aus den ‚normalen‘ Anstalten zu entfernen“ (ebd.).

5.4.4 Erziehungsziele – oder: dem Hilfsschüler einen „wesensgerechten Weg zu seiner sozialen Einordnung aufweisen“

Die Erziehung der sogenannten Hilfsschüler enthält im Wesentlichen zwei Aspekte: Erstens das Funktionieren im Alltag, ohne negativ aufzufallen, gesellschaftlichen Schaden anzurichten oder Kosten zu verursachen und zweitens das Training mechanischer Fertigkeiten. In Konsequenz der Typenlehre betont Wittmann, dass

„der Zögling ein ‚Recht‘ darauf hat, eine ‚möglichst weitgehende Angleichung an die für das Verhalten des Menschen schlechthin maßgebenden und es leitenden Werte‘ zu erfahren, mit anderen Worten, ein ihm *wesensgerechter* Weg zu seiner sozialen Einordnung ist aufzuweisen, sein Charakter ist zu formen“ (Wittmann 1950a, 7).

Typusbedingte Potenziale des hilfsschulbedürftigen Kindes sieht Wittmann alleine in der Fähigkeit zu monotoner mechanischer Arbeit:

„Nun haben experimentelle Beobachtungen den eindeutigen Beweis erbracht³⁴, dass der Stammhirn-typ für mechanische Arbeiten besser geeignet ist als ein anderer. Seine Leistung übertrifft in diesem Fall die des Begabten. Daraus folgt einerseits, um nur dieses zu erwähnen, das *Recht des Schwachsinnigen auf stärkeren Einbau der Motorik in Unterricht und Erziehung* und andererseits später sein ‚Recht‘ auf mechanische Arbeit im Berufsleben“ (Wittmann 1950a, 7).

Die handwerklichen Schwerpunkte in den Hilfsschulen der 1950 Jahre lassen sich auch aus der „Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens“ ablesen. Der Verband Deutscher Hilfsschulen stellt hier sehr detaillierte Anforderungen an die Struktur,

³⁴ Wittmann belegt diese Stelle im Text nicht.

die Ausstattung und die Architektur der neuen Sonderschulen. Unter „Wünsche und Vorschläge für den Ausbau des Hilfsschulwesens“ (VDH 1954, 318ff) wird unter anderem aufgeführt:

- „(4) Das Bauprogramm muss auf die Besonderheiten der Hilfsschule Rücksicht nehmen.
 - a) Werkräume müssen in noch größerem Umfang als bisher den Charakter einer Hilfsschule bestimmen. (...)
 - b) Plätze für Freiluftunterricht dienen der Gesundheit der Kinder und erziehen zu einem ungezwungenen Benehmen. (...)
 - c) Gymnastikhallen ermöglichen die für alle gehemmten Kinder so wichtige rhythmische Erziehung.“

Zur Untermauerung der Forderung nach Schulneubauten mit Werkräumen wird die Bedeutung des Werkunterrichts und der durch ihn verfolgten Erziehungsziele weiter präzisiert. Genannt werden hier „die allgemeine Erziehung zur Arbeit, zur Ausdauer, zur Gewissenhaftigkeit und zur Präzision“ (ebd., 319). Ähnlich tauchen auch bei der Argumentation für die Ausstattung mit Gymnastikhallen in den neu errichteten Hilfsschulen Erziehungsziele wie Aufmerksamkeit, Wille und Konzentration auf, kurz die Förderung der „Vorbedingungen geistigen Lebens und Lernens“ (ebd., 321).

5.4.5 Dem Hilfsschüler gemäß – die Rolle des Lehrers und der Lehrerin

„Es wurde herausgestellt, dass der Hilfsschüler in den meisten Fällen als unbegabter Stammhirntyp anzusprechen ist; und diese Typenzugehörigkeit hat unbedingt Bedeutung für die Gestaltung des pädagogischen Aktes (Wittmann 1950b, 21).

In seinen folgenden Ausführungen zu der methodischen Gestaltung des Unterrichts verweist Wittmann auf die Notwendigkeit der Individualisierung. Aufgrund der Abweichung von dem Durchschnitt muss die pädagogische Maßnahme auf das einzelne Kind, den einzelnen Jugendlichen abgestimmt sein:

„Heilerziehungsbedürftige sind eben in höherem Maße ausgesprochene Typen. Hierbei kommt es in besonderer Weise auf Verständnis und persönliche Bindung an. Berücksichtigung der Schülerindividualität bedeutet doch zumeist ‚Zuschnitt irgendeiner Maßnahme auf den Schüler‘, aber auch Beschneidung der Erzieherpersönlichkeit“ (ebd.).

Angesichts der Ausführungen zu dem Bindungsaspekt in Entwicklungs- und Lernfragen führt Wittmann als Charakteristikum heilpädagogischer Arbeit die Unterschiedlichkeit von Erzieher und Kind an. Hier identifiziert er eine Distanz und Fremdheit, die die Bindung zwischen beiden erschwert und – entgegen einer in der Pädagogik häufig idealisierten Erzieherpersönlichkeit – von einem Heilpädagogen besondere Maßnahmen erfordert:

„Als Stammhirntypus stellt der Hilfsschüler einen ausgesprochenen Gegentypus zu seinem Lehrer dar. [...] Immerhin bleibt die Tatsache bestehen, dass der Erzieher durch das ‚Es‘ – und fast immer nur durch das ‚Es‘ – die Möglichkeit hat, autoritäre und persönliche Bindungen zu schaffen, und das ist die beste Form, auch auf den anders gearteten Typus Einfluss zu gewinnen“ (ebd., 23).

Die Hilfsschulpädagogik der Nachkriegsjahre verfügt über keine positiv formulierte Bildungsvorstellungen und Bildungsziele für ihre Klientel. Das Bild vom „hilfsschulbedürftigen“ Kind und Jugendlichen ist so negativ bestimmt, dass seine Erziehung sich auf ein Training zur Minderung von Defiziten, zur Anpassung und zur Überformung negativer Impulse

konzentriert. Das Hauptziel liegt in der Abwehr von Kriminalität und Fürsorgebedürftigkeit mit dem Ideal des Erlernens einfacher Tätigkeiten für den Arbeitsmarkt. In der Folge werden überwiegend bis ausschließlich restriktive Erziehungsziele formuliert.

Bildung im Verständnis freier Persönlichkeitsentwicklung erscheint auf der Basis einer im Kern defizitären Persönlichkeit geradezu gefährlich.

Bemerkenswert ist, dass der methodische Aspekt der Individualisierung bereits genannt wird. Dies verdeutlicht, dass das Prinzip der Individualisierung für sich genommen nichts über das zugrundeliegende Menschenbild, die Bildungs- oder Erziehungsvorstellungen aussagt. Individualisierung als Anpassung einer pädagogischen Maßnahme an den Schüler – hier sogar als Mittel in bewusster Gegenrichtung zu den menschlich-empathischen Intuitionen der Lehrenden angemahnt – passt offenbar auch in das funktionale und restriktive Erziehungsverständnis der Hilfsschulpädagogik der bundesdeutschen Nachkriegszeit.

5.5 Die Hilfsschule als Leistungsschule – Ausschulung sogenannter bildungsunfähiger Kinder

Das bestehende Schulsystem fungiert gleichzeitig als Maßstab der Bewertung seiner Schüler. So können Leistungen nicht objektiv beurteilt werden, vielmehr wird darüber entschieden, ob die Leistungen und Fortschritte von Kindern und Jugendlichen der jeweiligen schulformgemäßen Definition von Bildung genügen. Wenn nicht, kann so lange auf eine andere Schulform verwiesen werden, bis der Bildungsanspruch des Kindes als so speziell und außergewöhnlich erscheint, dass Schulstrukturen oder Bildungsvorstellungen von Pädagogen nicht mehr damit in Einklang zu bringen sind. In diesem Fall wird nicht der Schulstruktur die Förderunfähigkeit, sondern dem Kind die Bildungsunfähigkeit bescheinigt. Als Faustformel für den Verbleib in der Hilfsschule gilt in der Nachkriegszeit die Fähigkeit zum Erwerb der Kulturtechniken. Demnach gilt ein Kind meist dann als bildungsunfähig, wenn es unter den Bedingungen der Hilfsschule ein bestimmtes Niveau im Lesen, Schreiben und Rechnen nicht erlangt. Häufig wird dieses Merkmal zugleich als Unterscheidung zwischen Lernbehinderung und sogenannter geistiger Behinderung herangezogen (siehe auch Kap. 6).

Noch in den 1960er Jahren finden sich die als bildungsunfähig ausgeschulten – oder erst gar nicht eingeschulten – Kinder in einem Spektrum zwischen gesellschaftlichem Desinteresse und einer oftmals materiell gut ausgestatteten Versorgung und Verwahrung in stationären Heimeinrichtungen. Noch bis in die 1960er Jahre hinein wird den Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten meist zur Heimunterbringung geraten (vgl. Thümmel 2003). Anderenfalls erhalten die Familien in den meisten Fällen keinerlei Unterstützung durch das öffentliche Erziehungssystem, da die regulären Kindergärten und Schule den Kindern nicht offen stehen und es noch keine Sondereinrichtungen gibt. Aus Berichten vor allem im ländlichen Raum ist auch bekannt, dass Kinder und Jugendliche mehr oder weniger versteckt bei ihren Familien aufwachsen. Angesichts der Erfahrungen im Nationalsozialismus und der fehlenden gesellschaftlichen Aufarbeitung in den 1950er Jahren gelingt es Eltern häufig nicht, selbstbewusst mit der Behinderung ihres Kindes umzugehen. Zwei Lehrerinnen, die an Gründungen von Schulen für Kinder mit sogenannter geistiger Behinderung Anfang der 1960er Jahre in Rheinland-Pfalz beziehungsweise in Hessen beteiligt waren, erinnern sich:

Lehrerin A:

„Wenn ich daran denke, wie sich die Familie schämte und dann für die anderen Kinder Not hatte, dass die keinen Mann kriegen, weil ein behindertes Kind da ist, oder umgedreht halt keine Frau, nur weil ein behindertes Kind da ist. [...] Elternarbeit war sehr wichtig, aber sie ist noch mehr auf der Schiene der einzelnen Familie gelaufen. Wir haben viele Probleme der Familien auffangen müssen, wenn Schwierigkeiten mit Geschwistern da waren – oder wir haben Eltern oft trösten müssen oder auch es irgendwie regeln müssen, auch dass man sagte: ‚Das ist doch ein Mensch wie andere auch, ein wertvoller Mensch‘.“

Lehrerin B:

„Wir haben über die Lebenshilfe immer sehr versucht, viel Aufklärungsarbeit zu machen. Wenn wir gehört haben, da ist ein behindertes Kind, dann sind wir da hingegangen. Und ich bin da ein paar Mal vor die Tür gesetzt worden von Eltern. Die wollten das nicht. In einem Vorort von F., da haben wir immer einen Jungen gesehen, der saß immer am Fenster. Egal, wer vorbei gegangen ist, sah diesen Jungen. Und da haben wir uns dann auch überlegt, da müsste eigentlich mal einer von uns hingehen. Die Eltern konnten das überhaupt nicht verstehen, als ich gesagt habe: ‚Warum schicken Sie Ihren Jungen denn nicht in die Schule? Die Schule ist doch extra für Ihr Kind da‘. ‚Wir brauchen keine Schule, wir wollen unser Kind alleine ..., und so weiter‘. Da war nichts drin, die haben mich rausgeworfen. Über die Ärzte konnten die Eltern die Kinder damals leicht von der Schulpflicht befreien lassen. Das mussten sie über den Amtsarzt machen, aber das war damals sehr leicht, das war ja kein Akt. Wenn eine Mutter damals sagte: ‚Ich will nicht, dass der zur Schule geht‘, da haben viele Ärzte halt gesagt: ‚Auch gut, von der Schulpflicht befreit‘.“

Das schulische wie außerschulische Erziehungs- und Bildungssystem der Bundesrepublik setzt sich, von einzelnen früheren Initiativen abgesehen (vgl. Matsch 1950), erst ab den 1960er Jahren mit Kindern mit Lernschwierigkeiten auseinander. Angeregt durch internationale Vergleiche, fordert im Wesentlichen die 1958 gegründete Elternvereinigung „Lebenshilfe e.V. für das geistig behinderte Kind e.V.“ das Bildungsrecht für diese Kinder ein (siehe Kap. 6).

5.6 Im Ergebnis: kein inhaltlicher Neuanfang – stattdessen Verfestigung alter Muster

Wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen findet auch in der Heilpädagogik in der bundesdeutschen Nachkriegszeit keine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in der Zeit des Nationalsozialismus statt. Mit Blick auf den Verband Deutscher Hilfsschulen besteht weitestgehend inhaltliche und an etlichen Stellen auch personelle Kontinuität. Die Auseinandersetzung bleibt damit auf der Ebene oberflächlicher Distanz mit der Ausblendung des ganzen Zeitabschnitts von 1933 bis 1945. Was davor gewesen ist, wird pauschal ins gute Licht gerückt, was nun danach gefordert wird, ist der Ausbau heilpädagogischer Angebote. Dieser Vorstellung liegen zwei in den 1950er Jahren weitgehend unhinterfragte Annahmen zugrunde: Zum einen gebe es, so das Gedankengebäude, von Natur aus unterschiedliche Typen mit Blick auf Leistungsniveau *und* charakterliche Eigenschaften. Zum zweiten – und logisch darauf aufbauend – werde in möglichst homogenen Kindergruppen und Klassen am besten und effektivsten gelernt. Diese Vorstellung prägt den Wiederaufbau des deutschen Schulsystems in der Nachkriegszeit generell und hat die Zuordnung von Kindern in verschiedene Schultypen zur Folge. Die Akteure der Hilfsschulpädagogik dehnen diese Argumentation im Einklang mit berufspolitischen Interessen aus, indem sie nicht nur die Effektivität

des Lernens thematisieren, sondern gleich einen speziellen Typus von Kind konstruieren, dem pädagogisch nur durch eine eigenständige Profession in einer eigenständigen Schule entsprochen werden kann.

Inhaltliche Argumentation. Auftretende Schwierigkeiten in Erziehungs- und Bildungsprozessen werden einseitig auf Seiten des Kindes angesiedelt. Die (heil-)pädagogische Fachdebatte geht in den 1950er Jahren alleine von biologisch bedingten Defiziten aus. Am Beispiel der Kinder und Jugendlichen im Umkreis der Hilfsschule kann die Logik einer Typenlehre veranschaulicht werden: Die schulische Leistungsschwäche wird zum Anlass genommen, eine generelle kognitiv-logische Leistungsschwäche sowie eine Anzahl negativer Charaktereigenschaften zu einem Typus zusammenzufassen.

Berufspolitische Argumentation des Verbands Deutscher Hilfsschulen. Die Vision der Akteure im Umkreis des Verbands Deutscher Hilfsschulen ist die diagnostische Früherkennung, die alleinige Zuständigkeit und der Ausbau eigenständiger, gut ausgestatteter Schulen. Dazu wirbt der Verband Deutscher Hilfsschulen auch in der bundesdeutschen Nachkriegszeit mit der Aufstellung (fiktiver) Kosten- und Nutzenrechnungen für den Ausbau eigenständiger Sonderschulen. Um diese zu füllen, plädiert er für die „restlose Erfassung“ aller Kinder, die mit den Anforderungen der damaligen Volksschule nicht zurechtkommen. Als Begründung dient ein bewährtes Set aus Argumenten: Das besonders geartete Kind kann in der Volksschule nicht gefördert werden. Zudem hemmt es dort die Lernprozesse und gefährdet durch sein unangepasstes Verhalten die Erziehung der anderen Kinder. Bleibt die Überweisung in eine Hilfsschule aus, gefährdet der Volksschullehrer die Entwicklung ausnahmslos aller Kinder seiner Klasse. Kritische Elternmeinungen sind, schon wegen der genetischen Verwandtschaft zu dem leistungsschwachen Kind, als unvernünftig abzutun und zu ignorieren. Als das größte Risiko bei Vorenthaltung heilpädagogischer Maßnahmen gilt noch immer der langfristige gesellschaftliche Schaden durch den lebenslangen Fürsorgeanspruch der nicht fachgerecht geförderten Kinder oder gar durch deren kriminelle Laufbahn. Ein neues Argument kommt in der Nachkriegszeit hinzu, das Argument des Kindeswohls: Das sogenannte schwach begabte Kind leidet unter dem schulischen Druck der Volksschule, deren Inhalten es nicht gewachsen ist, und die mit seiner besonderen Erziehung und Förderung völlig überfordert sein muss. Ein Verbleib in der Volksschule gilt als das Vorenthalten nötiger Förderung.

Position mit Blick auf die Grundrechte. Einige Veröffentlichungen weisen darauf hin, dass die problematische Spannung zwischen den Bürgerrechten, verbrieft in dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, und den eigenen Verfügungsansprüchen mit Blick auf Kinder mit schulischen Schwierigkeiten und ihrer Familien, den Verbandsakteuren durchaus bewusst sind. Es ist beachtlich, wie durch die komplementäre Konstruktion eines besonders veranlagten Typus mit der von ihm ausgehenden Gefahr einerseits und einer dafür vorgesehenen Pädagogik mit ihren speziellen Angeboten andererseits, die Grundrechte von Eltern und Kindern wirksam beschnitten werden.

Erziehungsstile und Erziehungsziele. Die erzieherischen Konsequenzen in Reaktion auf das z.B. durch Wittmann (1950a; 1950b) dargestellte Menschenbild sind notwendigerweise radikal restriktiv. Alle Impulse des als hilfsschulbedürftig gekennzeichneten Kindes gelten unter diesen Vorzeichen als nieder, ichsüchtig, asozial und gemeinschaftsgefährdend – Erziehung wird hier zu einer Aufgabe der vollständigen Überformung der Persönlichkeit. Von Bildung ist konsequenterweise auch gar nicht erst die Rede. Erziehungsziele erstrecken sich dement-

sprechend auf Aspekte des angemessenen Verhaltens, der Selbstständigkeit und der Befähigung zu einer (mechanischen) Erwerbstätigkeit – die Nähe zu dem Konzept der Dressur wird explizit erwähnt (vgl. Gruhle 1950). Die Individualisierung pädagogischer Maßnahmen mit Blick auf den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin, passt insofern in dieses restriktive Menschenbild und die entsprechende Erziehungsvorstellung, da sie hier lediglich eine Methode zur kleinschrittigen Vermittlung von Inhalten beschreibt.

Erziehung mit dem Ziel der Selbstständigkeit und der Befähigung zu einer Erwerbsarbeit beinhaltet grundsätzlich auch Aspekte der Teilnahme am Leben in der Gesellschaft. Der einzelne Sonderschullehrer, die einzelne Sonderschullehrerin mag so gedacht und gehandelt haben. Mit Blick auf die Verbandspolitik des VDH lässt sich jedoch festhalten, dass Erziehungsaufgaben und -ziele hauptsächlich von der Gesellschaft aus, meist in rein volkswirtschaftlicher Argumentation und in berufspolitischer Motivation geführt wurden.

6 „Praktisch bildbar“ – Bildungsvorstellungen und Bildungssystem für Kinder mit sogenannter geistiger Behinderung in den 1960er und 1970er Jahren

6.1 Ausbau der Bildungsangebote für Kinder mit Behinderung – Hintergrund und wichtige Akteure

Die ersten Jahrzehnte in der Bundesrepublik stehen unter dem Zeichen des Ausbaus sonderpädagogischer Institutionen und Angebote, insbesondere im Schulbereich (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008). Ab den 1960er Jahren werden die frühe Förderung, Sonderschulkindergärten und Sonderkindergärten in die Entwicklung einbezogen. Für Kinder mit Lernschwierigkeiten – für sie etabliert sich in diesen Jahren der Begriff der geistigen Behinderung – werden als Bildungsangebote die „heilpädagogischen Lebenskreise“ und Schulen für Geistigbehinderte geschaffen. Charakteristisch für den Ausbau sonderpädagogischer Angebote ist ein starkes berufspolitisches Interesse der verbandlich organisierten Sonderpädagogik, die für die völlige strukturelle wie inhaltliche Eigenständigkeit der Schulen und Bildungsangebote eintritt (siehe Kap. 5). Die Kultusministerkonferenz und andere bildungspolitische Gremien zeigen nur zögerlich Interesse bezüglich der Fragen der Bildung von Kindern mit Behinderungen.

Erst in den 1960er Jahren bildet sich ein zunehmendes Bewusstsein für die Untragbarkeit des von den Nationalsozialisten in die Bundesrepublik übernommenen Reichsschulpflichtgesetzes von 1938. Es gilt in den meisten Bundesländern der BRD bis weit in die 1960er Jahre hinein, in Nordrhein-Westfalen beispielsweise wird es erst durch das Gesetz über die Schulpflicht vom 14. Juni 1966 aufgehoben. Bis dahin regelt § 6 des Reichsschulpflichtgesetzes die „Schulpflicht geistig und körperlich behinderter Kinder“:

„(1) Für Kinder, die wegen geistiger Schwäche oder wegen körperlicher Mängel dem allgemeinen Bildungsweg der Volksschule nicht oder nicht mit genügendem Erfolge zu folgen vermögen, besteht die Pflicht zum Besuch der für sie geeigneten Sonderschulen oder des für sie geeigneten Sonderunterrichts (Hilfsschulen, Schulen für Krüppel, Blinde, Taubstumme u. ä.). (2) Darüber, ob diese Verpflichtung im einzelnen Falle besteht, und darüber, welche Sonderschule diese Kinder zu besuchen oder an welchem Sonderunterricht sie teilzunehmen haben, entscheidet die Schulaufsichtsbehörde“ (Der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1938).

Kommt die Schulaufsichtsbehörde zu dem Schluss, dass ein Kind auch dem Stoff der Sonder- oder Hilfsschule aller Voraussicht nach nicht würde folgen können, so wird es als „bildungsunfähig“ von der Schulpflicht ausgenommen. § 11 des Reichsschulpflichtgesetzes regelt:

„Bildungsunfähige Kinder und Jugendliche sind von der Schulpflicht befreit“ (ebd.).

Als Kriterium für die vermeintliche Bildungsunfähigkeit gilt bis in die 1960er Jahre die Fähigkeit, die sogenannten Kulturtechniken – Lesen, Schreiben, einfache Rechenarten – zu erlernen. An diesem Punkt regt sich nun Widerstand. Zum einen wird das Argument des

Rechtsanspruchs auf Bildung für alle Kinder in der demokratischen Bundesrepublik immer stärker. Zum anderen wächst zeitgleich mit der Organisation von Eltern auch die Wahrnehmung von Sonderschullehrern und -lehrerinnen für die Lernerfolge der Kinder, die im Sinne der Gesetzeslage als bildungsunfähig gelten.

Die Elternvereinigung „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.“. Vor allem durch die 1958 gegründete Elternvereinigung „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.“ (heute: „Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.“, im folgenden Text als Lebenshilfe e.V. bezeichnet), treten neue Akteure auf den Plan: Die Eltern der Kinder mit einer sogenannten geistigen Behinderung. Die Lebenshilfe e.V. wirkt maßgeblich mit an der Durchsetzung des Rechtsanspruchs auf Bildung der bis dato als bildungsunfähig nicht beschulten Kinder.

Obwohl Elternvereinigung, ist sie dennoch besonders in den frühen Jahren darauf bedacht, eng mit Vertretern aus Wissenschaft und Fachpraxis (Lehrer und Ärzte) zusammenzuarbeiten und diese auch in den Vorstand sowie in den wissenschaftlichen Beirat der Elternvereinigung zu wählen.³⁵ Die bundesdeutschen Veröffentlichungen zu dem Thema der Bildungsvorstellungen und Bildungsziele für Kinder mit Lernschwierigkeiten sind in diesen Jahren stark durch sie geprägt. Zum einen gibt es Veröffentlichungen des Bundesverbandes, wie die Denkschrift zur „Lage der geistig behinderten Kinder, die noch bildungsfähig sind, aber nicht durch öffentliche Bildungseinrichtungen erfasst werden“ (vgl. Lebenshilfe 1960), zum anderen stellen die bundesweiten Studientagungen erste Foren für die Thematisierung von Bildungsvorstellungen für Kinder mit geistiger Behinderung dar (vgl. Lebenshilfe 1962, 1966). Mit der Einrichtung von Schulen und Bildungsangeboten geht gleichzeitig ein Bedarf an Fortbildung und Fachliteratur für die dort tätigen Fachkräfte einher. Etliche Autoren der neu entstehenden Geistigbehindertenpädagogik sind in dem Vorstand oder in dem wissenschaftlichen Beirat der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. engagiert. Zu ihnen gehört Heinz Bach, der 1967 mit seinem Lehrbuch „Geistigbehindertenpädagogik“ eines der ersten dezidiert pädagogischen Beiträge zu der neuen sonderpädagogischen Teildisziplin veröffentlicht und in vielerlei Hinsicht das theoretische Fundament der Erziehung und Bildung von Kindern mit Lernschwierigkeiten in ihren schulischen Anfängen legt.³⁶

Der Verband deutscher Sonderschulen (VDH, ab 1955 VdS). Aufgrund seiner zentralen Position spielt der VdS auch mit Blick auf Bildungsvorstellungen für Kinder mit Lernschwierigkeiten in der Bundesrepublik eine zentrale Rolle. Bereits 1960 gibt der Verband eine Denkschrift „Über Sonderschulkindergärten und Sonderkindergärten“ (vgl. VdS 1960) heraus, und in der durch ihn herausgegebenen Zeitschrift für Heilpädagogik erscheint im April 1966 ein Sonderheft zu dem Thema: „Die Sonderschule für Geistigbehinderte“ (vgl. Bleidick 1966; Bach 1966a; Dierlamm 1966; Ziebell 1966).

³⁵ Eine kritische Auseinandersetzung mit einigen Gründungsakteuren der Elternvereinigung Lebenshilfe e.V. wird 1992 durch den Marburger Pädagogen Wolfram Schäfer angestoßen. Die Psychiater und Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats der Lebenshilfe e.V., Werner Villinger und Hermann Stutte, vertraten im Nationalsozialismus erbbiologische und rassehygienische Forschung und traten als Befürworter des „Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ auf (vgl. Klee 1992, 2005).

³⁶ Den weiteren Ausführungen liegt die zweite unveränderte Auflage von 1969 zugrunde.

6.2 Die (Wieder-)Entdeckung der Bildungsfähigkeit von Kindern mit geistiger Behinderung in den 1960er Jahren – das Recht auf Bildung und Erziehung

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (Kultusministerkonferenz/KMK) befasst sich 1960 erstmals in ihrer Geschichte überhaupt mit der Existenz von Sonderschulen und schreibt in ihrem „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“:

„Das Ansehen der Sonderschulen in der Öffentlichkeit muss gehoben werden. Das deutsche Volk hat gegenüber den Menschen, die durch Leiden oder Gebrechen benachteiligt sind, eine geschichtliche Schuld abzutragen. Sie dürfen nicht als weniger wertvoll betrachtet oder behandelt werden. Das deutsche Volk muss die Aufgabe wieder ernst nehmen, allen Kindern und Jugendlichen, die die allgemeinen Schulen nicht mit Erfolg besuchen können, den Weg zu einem sinnerfüllten Leben zu bereiten“ (KMK 1960, 7).

Das durch den Schulausschuss der KMK koordinierte und durch einen Fachausschuss erarbeitete Gutachten zielt mit seinen allgemeinen Richtlinien einerseits auf die Vereinheitlichung der Sonderschulen in den einzelnen Bundesländern,

„weit mehr lag dem Ausschuss jedoch daran, dem Sonderschulwesen die gebührende Beachtung über den engeren Kreis der Verwaltung hinaus zu verschaffen und damit seiner Entwicklung zu dienen“ (KMK 1960, Vorwort).

Es repräsentiert die Tendenz der immer stärkeren Ausdifferenzierung und der Bemühungen um schulorganisatorische und fachliche Autonomie der Sonderschulen. Sonderschulen werden in dem Gutachten gefasst als

„in ihrer pädagogischen Arbeit eigenständige Unterrichts- und Erziehungseinrichtungen (Schulen, Klassen oder Gruppen) für schulpflichtige Kinder oder Jugendliche, deren Gesamtperson oder deren einzelne Fähigkeiten sich wegen körperlicher, seelischer oder geistiger Behinderung in den allgemeinen Schulen nicht oder nicht mit genügendem Erfolg entfalten können oder die durch ihr vermindertes Leistungsvermögen oder ihr gemeinschaftsstörendes Verhalten die Entwicklung ihrer Mitschüler erheblich hemmen oder gefährden“ (KMK 1960, 8).

Mit Blick auf die gesellschaftliche Begründung heißt es dort:

„Die Richtlinien gehen von der Überzeugung aus, dass die Sorge um die Sonderschulen eine Pflicht der Allgemeinheit darstellt. Der ernsthafte Wille eines Volkes, die Achtung vor der Menschenwürde zum Grundsatz seiner Lebensordnung zu erheben, und seine Kulturhöhe beweisen sich auch in der Sorge um diejenigen, die auf die Hilfe ihrer Mitmenschen angewiesen sind.

Die Förderung des Sonderschulwesens ist aber auch aus wirtschaftlichen Gründen notwendig. Mittel, die heute für das Sonderschulwesen ausgegeben werden, werden später in vielfacher Höhe bei den Ausgaben für Unterstützung, Gefängnisse und Heilanstalten eingespart“ (ebd., 8).

Die Legitimationsmuster für den Sonderschulbesuch bleiben einerseits weitgehend unverändert. Allerdings werden die traditionellen Argumente der Hemmung und Gefährdung der Mitschüler sowie die volkswirtschaftlichen Gründe der Schadensbegrenzung (siehe Kap. 5) nun eingebettet in die Verpflichtung des demokratischen Staates, die Menschenwürde aller seiner Bürger zu achten.

Bemerkenswert ist es, dass das kultusministerielle Gutachten der Sorge Ausdruck verleiht, die Zuständigkeit der Sonderschulen könne den dauerhaften Ausschluss der Kinder und Jugendlichen aus der Gesellschaft nach sich ziehen:

„Es gehört zu den Aufgaben der Sonderschulen, ihre Schüler rechtzeitig und in immer neuen Versuchen in die Umwelt zu führen. Beständig ist darauf zu achten, dass die Kinder und Jugendlichen nicht zu einer ungesunden Absonderung kommen, die sie hindern oder unfähig machen würde, später den Anschluss an das Leben zu finden“ (KMK 1960, 10).

Mit dem Erziehungsanspruch einer zu erreichenden Gesellschaftsfähigkeit wird – wenn auch unter dem Vorzeichen gänzlich separierender Förderung – die Möglichkeit eines Zusammentreffens von Sonder- und Regelschülern erwogen. Nicht jedoch ohne daran zu erinnern, dass vorab zu prüfen sei:

„...ob und inwieweit Sonderschulbedürftige ihre Mitschüler in der allgemeinen Schule stören oder gefährden und von der allgemeinen Schule eine besondere Aufsicht oder Pflege erwartet werden kann“ (ebd., 11).

Das Recht auf Bildung und Erziehung in der Verantwortlichkeit des Sozialstaates ist in den 1960er Jahren – und dies untermauert das Gutachten der Kultusministerkonferenz anschaulich – untrennbar verbunden mit der Institution der eigenständigen und von dem Regelschulwesen unabhängigen Sonderschule.

Insgesamt zählt das Gutachten einschließlich der Gefängnisschulen und der Sonderberufsschulen zwölf verschiedene Sonderschulformen auf (ebd., 9). Sonderschulen für Kinder mit Lernschwierigkeiten werden in dem Gutachten der Kultusministerkonferenz nicht erwähnt. Allerdings werden als dreizehntes Bildungsangebot sogenannte „Heilpädagogische Lebenskreise für pflegebedürftige Kinder“ genannt.

„Diejenigen Kinder, deren Erziehbarkeit und Bildbarkeit so gering ist, dass sie weder in Schulen noch in Heilpädagogischen Kindergärten gefördert werden können, haben auch ein Anrecht darauf, als Menschen beachtet und behandelt zu werden. Der Staat darf sich der Verpflichtung nicht entziehen, auch diesen Kindern gerecht zu werden. Er muss Heilpädagogische Lebenskreise für pflegebedürftige Kinder schaffen“ (ebd., 39).

In den 1960er Jahren entstehen, organisatorisch und räumlich an Hilfsschulen angeschlossen, vereinzelt Klassen für Kinder mit sogenannter geistiger Behinderung (vgl. auch Thümmel 2003). Dazu ein Beispiel:

Vor dem Hintergrund der üblichen Ausschulung erlangen die vereinzelt Berichte von Kindern, die während ihres schulpflichtigen Alters – wenn auch ohne einen nennenswerten dort definierten Schulerfolg – eine Volks- oder Hilfsschule besuchen, besondere Bedeutung. Da die Kinder keiner Schulpflicht unterliegen, liegt die Entscheidung über ihre Einschulung bzw. den Verbleib in einer Schule maßgeblich bei der individuellen Schulleitung. Werden Kinder aufgrund der schulmedizinischen Untersuchung zurückgestellt oder ganz von der Schulpflicht befreit, muss dies zwar amtlich gemeldet werden, vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Vergangenheit verzichteten jedoch auch noch in den 1960er Jahren etliche Ärzte und Schulleiter darauf. Eine ehemalige Sonderschullehrerin berichtet:

„Also ich weiß von Mainz, da war eine Sonderschule für Lernbehinderte und bei diesen Lernbehinderten, da waren vielleicht vier drin, wo man gemerkt hat, die können wir eigentlich nicht fördern nach ihrer Weise. Und der damalige Schulleiter hat dann gedacht: ‚Na hoppla, da gibt’s ja sicher noch mehr von der Sorte. Sollte man da nicht eine eigene Ausbildung, bzw. eine eigene Klasse machen für die Kinder‘. Und dann ist er also ans Amt, und damals ist es so gewesen, dass alle Kinder, die nicht eingeschult worden sind, eigentlich vom Arzt dem Amt hätten gemeldet werden müssen. Und die Ärzte haben das in vielen Fällen nicht getan, weil sie den Eltern nicht irgendwo Kummer machen

wollten. Und die Kinder sind dann zuhause geblieben oder sie sind entweder von der Volksschule oder der Lernbehindertenschule mitgenommen worden“ (Lehrerin A).

Der sich in der Praxis abzeichnende Bedarf an Bildungsangeboten für Kinder mit geistiger Behinderung findet sich aufgrund der Umgehung der Meldepflicht nicht immer in den amtlichen Statistiken wieder. Das oben genannte Beispiel zeigt die Bedeutung der Initiative einzelner Pädagoginnen und Pädagogen:

„Und dann hat er (Schulleiter aus Mainz; B.P.) sich überlegt, ‚Was mach ich jetzt? Jetzt will ich das wissen, ob es nicht noch mehr solche Kinder gibt‘. Und dann ist der zum Gesundheitsamt und hat gemeint, da müssten die ja alle gemeldet sein. Und das Gesundheitsamt hat dann eine so kleine Zahl genannt, dass die Leute gesagt haben: ‚Also dafür lohnt sich’s ja nicht, eine eigene Schule aufzumachen‘. Und er hat dann gedacht, dass kann nicht stimmen, dass das nur so wenige sind und kam auf die Idee und hat also öffentlich ausschreiben lassen: Eltern, die ein noch nicht eingeschultes aber im Schulalter befindliches Kind haben, sollten sich doch melden, wenn sie Interesse an einer Schule hätten. Und daraufhin sind an dem Abend, wo das (Treffen; B.P.) geplant war, so viele Eltern gekommen, dass der Treffpunkt der Veranstaltung gar nicht gereicht hat. Und dann hat man ja gemerkt, dass das ja viel, viel mehr sind, als die, die am Amt gemeldet sind. Und dann hat der gekämpft. [...] Und er hat sich dann bei den Behörden durchgesetzt und hat dann tatsächlich eine Klasse eröffnet mit geistig Behinderten. Also die waren dann immer angeschlossen an die Schule für Lernbehinderte. Das war noch keine eigenständige Schulart“ (Lehrerin A über die Anfänge eines Bildungsangebots für Kinder mit sogenannter geistiger Behinderung).

Der Personenkreis der bis dato von der Schulpflicht befreiten oder im Bildungssystem geduldeten Kinder wird auch in der Fachliteratur der 1960er Jahre meist genau durch das oben beschriebene Spannungsverhältnis von offensichtlichen Entwicklungs- und Lernerfolgen und dem Schulversagen charakterisiert (vgl. Bach 1969). Die Erfahrung mit diesen Kindern, die *doch* noch etwas lernen können, lässt letztlich bei den Akteuren die Einsicht wachsen,

„... dass die mehr können, als wir annehmen. Dass es also Dinge gibt, die man lernen kann und die man lernen sollte, wenn es auch Grenzen gibt nach oben, dass man also nicht alles verlangen kann. Und dass man da eine Sonderausbildung braucht, gemessen so irgendwie am Kindergarten“ (Lehrerin A).

Vor diesem Hintergrund wendet sich die Elternvereinigung Lebenshilfe e.V. im Jahr 1960 mit ihrer „Denkschrift zur Lage der geistig behinderten Kinder, die noch bildungsfähig sind, aber nicht durch öffentliche Bildungseinrichtungen erfasst werden“ an die Öffentlichkeit. Demnach gibt es

„zuverlässigen Schätzungen zufolge [...] in der Bundesrepublik ca. 55.000 Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, die wegen ihrer besonderen geistigen Schwäche am Unterricht der Hilfs- und Sonderschule nicht mit ausreichendem Erfolge teilnehmen können“³⁷ (Lebenshilfe e.V. 1960, o. S.).

Weiter heißt es dort:

„In der Regel werden sie bereits bei der Anmeldung zur Schule vom Schulbesuch zurückgestellt oder auf Grund eines schulärztlichen Gutachtens für immer von der Schulbildung ausgeschlossen. Den Eltern wird bestenfalls vorgeschlagen, dem Kinde Privatunterricht erteilen zu lassen oder es in Heimbetreuung zu geben“ (ebd.).

³⁷ Anderen Quellen zufolge sind es „nach einigermaßen sicheren Schätzungen rund 50 000 Kinder im Alter von 4-16 Jahren“ (Schomburg 1962, 5).

Veränderte Wahrnehmung, verändertes Bewusstsein. „Kinder, die doch noch etwas können“, diese oder ähnliche Formulierungen prägen die Quellentexte (vgl. Schomburg 1962, 6; Bach 1969, 7) und Erlebnisberichte der 1960er Jahre. Internationale Vergleiche rücken zudem andernorts bestehende Bildungsangebote in das Bewusstsein. So beschäftigt sich die erste Fortbildungstagung der Lebenshilfe e.V., die 1962 in Hannover stattfindet, mit Berichten aus Sonderkindergärten und Schulen für Kinder mit Lernschwierigkeiten im deutschsprachigen Ausland und in den Niederlanden. Konfrontiert mit der Entwicklung in anderen Ländern, manifestiert sich die Frage, wie diese Kinder gerade angesichts der deutschen Vergangenheit bisher so aus dem öffentlichen Leben verdrängt werden konnten. Schomburg beklagt in seinem Vortrag anlässlich der erwähnten Tagung:

„Nach dem Grundgesetz und dem Jugendwohlfahrtsgesetz der BRD steht auch den geistig behinderten Kindern und Jugendlichen ein gesicherter Anspruch auf Erziehung ‚zu leiblicher, seelischer und gesellschaftlicher Tüchtigkeit‘ zu. Im Gegensatz zu den meisten unserer Nachbarländer haben wir für sie noch keine öffentlichen Bildungseinrichtungen aufgebaut. Und doch hätten gerade wir Deutschen die Verpflichtung, hierin einen echten Beitrag zu Überwindung des Begriffes vom ‚lebensunwerten Leben‘ zu liefern, der in unserer jüngsten Vergangenheit zu furchtbaren Konsequenzen geführt hat“ (Schomburg 1962, 8).

Der Zusammenhang zwischen der Zuschreibung von Bildungsunfähigkeit und der Euthanasie des Nationalsozialismus wird in der Folge deutlich hervorgehoben. Die Tötung von Menschen mit Behinderung unter Zuhilfenahme anthropologisch-bildungstheoretischer Argumentation wird problematisiert. Bach (1969, 7) konstatiert in diesem Sinne in Anlehnung an Kants Anthropologie:

„Sofern aber der Mensch zum Menschen erst wird durch Erziehung, kommt die Abweisung durch den Begriff der ‚Bildungsunfähigkeit‘ praktisch einem Todesurteil über den Menschen hinsichtlich seiner Menschlichkeit gleich und ist als leise Euthanasie zu bezeichnen“.

Zwei Argumente kommen zusammen: Zum einen das Bewusstsein für den Rechtsanspruch auf Erziehung und Bildung jeden Kindes in der Bundesrepublik, von dem Kinder mit Behinderung nicht einfach ausgenommen werden können. Zum anderen ein Nachdenken über die Diskrepanzen eines von der Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit des Menschen ausgehenden pädagogischen Selbstverständnisses und den menschenverachtenden Konsequenzen im Nationalsozialismus für jene Kinder, denen noch in den 1960er Jahren die Erziehungs- und Bildungsfähigkeit abgesprochen wird.

Die erstaunte Feststellung, dass die Kinder ja *trotz* ihrer Behinderung doch noch etwas können, kündigt bereits an, dass es auch *trotz* des Zugeständnisses der Bildungsfähigkeit im Verständnis der sonderpädagogischen Akteure der 1960er Jahre mit Blick auf Menschen mit Lernschwierigkeiten immer um eine ganz spezielle „Bildbarkeit“, um eine besondere Form menschlicher Existenz geht. Dies wird aus der näheren Beschäftigung mit ihren Bildungsvorstellungen deutlich (s.u.).

Bildung und Erziehung als soziales Grundrecht. Auf der Basis einer empfundenen historisch bedingten Verantwortung, verbunden mit den beobachteten Entwicklungsfortschritten von Kindern mit Lernschwierigkeiten, wird zunehmend der Ruf nach Gleichberechtigung auf einer ganz elementaren Ebene laut: Kinder mit Behinderung haben wie alle anderen Kinder einen Rechtsanspruch auf Bildung und Erziehung – oder wie eine ehemalige Sonder-schullehrerin es ausdrückt:

„Jedes Kind hat das Recht auf Schule, das war erst mal die Voraussetzung. [...] Jedes Kind hat das Recht auf Bildung und man hatte festgestellt, dass das in normalen Schulen halt nicht ging“ (Lehrerin B).

Die Denkschrift der Lebenshilfe e.V. richtet sich mit diesem Anliegen an

„alle entsprechenden Organe der Öffentlichkeit [...], um ihnen die Lage der noch bildungsfähigen Kinder, die nicht in öffentlichen Schulen aufgenommen werden, darzustellen, sowie Vorschläge und Anregungen zur Besserung und Behebung der gegenwärtigen ungünstigen Verhältnisse zu unterbreiten“ (Lebenshilfe 1960).

Die Forderung nach Bildung, verstanden als Rechtsanspruch aller Kinder und damit als Bürgerrecht, kann als die maßgebliche Errungenschaft der beteiligten Akteure der 1960er und 1970er Jahre gesehen werden. Eltern spielen dabei eine Schlüsselrolle. Bemerkenswert ist auch, dass offensichtlich bereits in den 1960er Jahren, ergänzend zu den Initiativen der Elternvereinigung Lebenshilfe e.V., ein wichtiger Impuls für die Unterrichtung von Kindern mit sogenannter geistiger Behinderung lokal von einzelnen Lehrern und Lehrerinnen in den Hilfsschulen/Schulen für Lernbehinderte ausgeht.

In der Forderung nach Gleichberechtigung im Sinne eines für alle Kinder geltenden Rechtsanspruchs auf Bildung und Erziehung einerseits und der sozialen Segregation behinderter Kinder in Sondereinrichtungen andererseits wird dabei kein Widerspruch gesehen. Gleichberechtigung in Bildungsfragen zielt auf leistungsgerecht zugeschnittene Bildungsangebote an unterschiedlichen Bildungsorten.

Diese Entwicklung passt in den Kontext des sozialwissenschaftlichen Umfelds der 1960er Jahre, in denen Bildungssystem und Bildungsbegriff gerade mit Blick auf die Zugangsgerechtigkeit hinterfragt werden. Ralf Dahrendorf (1965, 22ff) macht Bildung als Bürgerrecht an drei wesentlichen Aspekten fest:

- an der Gewährung von Bildung als sozialem Grundrecht,
- an der Sicherstellung einer *auf Leistung beruhenden* Chancengleichheit sowie
- an den bildungspolitischen Aufgaben zur Überwindung *leistungsfremder Merkmale*, wie Herkunft, Geschlecht oder wirtschaftliche Lage.

Dabei wird als Leistung die Bewältigung dessen verstanden, was das Bildungssystem an Anforderungen vorgibt. Kritisiert und als ungerecht empfunden werden die nicht konsequent an diesem Leistungsverständnis orientierten Zugangswege zu den verschiedenen Bildungsangeboten, jedoch nicht die Segmentierung des Bildungswesens nach einer äußeren Differenzierung. In einer Logik der Leistungsgerechtigkeit verhaftet, beschränkt sich die Diskussion um das Bildungsrecht von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten fast ausschließlich auf das Argument eines sozialen Grundrechts auf Erziehung und Bildung, zu verwirklichen in eigenen Bildungsangeboten. Innerhalb des Bildungswesens nehmen diese Kinder und Jugendlichen auch weiterhin eine deutliche Sonderstellung ein – schon alleine deshalb, da ihr gemeinsames Merkmal gerade nicht die Leistung sondern das Versagen in den bisherigen Bildungseinrichtungen ist.

In der Folge dominieren organisatorisch-strukturelle Debatten über Bildungsorte, Qualifikationen und Zuständigkeiten der Pädagogen sowie Fragen der Einordnung der Kinder in die neuen Strukturen mittels diagnostischer Verfahren. Auch hier fließen berufspolitische Interessen in erheblichem Maße in die Entwicklungen neuer Sonderschulformen und sonderpädagogischer Ausbildungsgänge ein.

6.3 Geistige Behinderung als pädagogische Herausforderung

6.3.1 Entwicklung der Bildungsarbeit aus der Praxis heraus

Eine Lehrerin berichtet über den Aufbau einer Schule für praktisch Bildbare:

„Und dann haben wir erst einmal versucht, was können die Kinder überhaupt, was kann man ihnen beibringen?“ (Lehrerin B).

Trotz einiger Vorläufer in der Weimarer Republik in Form von Sammelklassen an Hilfsschulen können die 1960er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland als eine Pionierzeit der Erziehungs- und Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten bezeichnet werden. Zum einen sind in den ersten aufgenommenen Jahrgängen etliche Kinder bei Einschulung bereits älter und selbst die Sechs- bis Siebenjährigen konnten kaum irgendwo ein vorschulisches Angebot besuchen. Zum anderen fehlen pädagogische Richtlinien und Konzepte. Noch anlässlich der 5. Studientagung der Lebenshilfe e.V., die sich dem Thema der schulischen Förderung widmet, beschreibt Heinz Bach (1966c, o. S.) die Tagungsbeiträge mehr als

„Ausdruck eines gemeinsamen Suchens als einer einheitlichen Auffassung, mehr Aufweis von Möglichkeiten als Festlegung auf bestimmte Ansichten.“

Der Unterricht wird zum Teil durch Grund- oder Sonderschullehrerinnen und -lehrer, zum Teil durch Sozialpädagoginnen oder Erzieherinnen erbracht. Sie sind auf ihre bisherige berufliche Erfahrung sowie zu einem guten Teil auf ihre Kreativität angewiesen:

„Da hatte ich die 12 Kinder in einer Klasse und wir waren noch nicht mal beieinander, da unser eigenes Schulgebäude noch nicht fertig war. Also wir waren so untergebracht: ich war im Biologiezimmer, meine Kollegin mit der Grundstufe war in der Vorklasse, die damals dort nicht bestand in dieser Sonderschule, und mein Chef, der war im Chemieraum. Dieses Gebäude war wie so eine L-Form und wir waren jeder irgendwo anders. Also noch nicht mal zusammen, dass man sich mal hätte gegenseitig helfen können. Da waren wir mit den Kindern – ich habe die Tür zu schließen müssen von innen, damit mir keiner raus lief. Die hätten sich ja in diesem Gebäude gar nicht wieder gefunden. Und dann flogen Spielzeuge aus dem Fenster und das Arbeitsmaterial. Ich hab das Montessori-Diplom, ich hab nach Montessori gearbeitet. Ach, das war beinahe ein Ding der Unmöglichkeit. Ich weiß noch wie wir [...] erst mal überlegt (haben), was brauchen wir denn an Arbeitsmaterial? Wir hatten ja alle keine Ahnung – also der Schulleiter war Sonderschullehrer – aber hatte auch mit geistig Behinderten keine Erfahrung. Der kannte das bloß von der Lebenshilfe e.V. ein bisschen. Und ich hab gedacht, na ja, mit deinem Kindergarten, das kommt vielleicht so einigermaßen hin. Wir wussten alle drei nicht, was auf uns zukam. Na ja, und dann haben wir erstmal versucht, was wir für Material nehmen. Also, dass nun alle gleich lesen, schreiben, rechnen konnten, das war ja sowieso illusorisch – dann haben wir erst mal überlegt, was können wir denn gebrauchen, und so haben wir dann angefangen. Wir haben sie ja ungefähr altersmäßig zusammengesteckt, [...], wir haben jetzt nicht gesagt, eine gute Gruppe oder was weiß ich, wir haben einfach gesagt: Alter. Wir nehmen jetzt mal z.B. die 6-9 Jährigen, die 9-12 Jährigen und was über 12 ist. So haben wir mal angefangen. Und dann haben wir erstmal versucht, was können die Kinder überhaupt, was kann man ihnen beibringen? Das war erst mal das Erste. Anziehen, Toilettengang üben, Essen üben, das konnten die ja teilweise alles nicht. Die wurden ja teilweise gefüttert zu Hause, auch die Älteren. Das geht ja – man muss das ja auch sagen, genau wie beim Kleinkind – es geht ja viel schneller“ (Lehrerin B).

Sogenannte geistige Behinderung als pädagogisches Thema ist von Anfang an durch das Spannungsverhältnis zwischen Hineinnahme der Kinder in den Zuständigkeitsbereich der Pädagogik und der Besonderung innerhalb dieses Fachs geprägt. Ihre Erziehung und Bil-

dung rückt eine Form der Beeinträchtigung in den Themenbereich der Pädagogik, die durch die Zuschreibung der Bildungsunfähigkeit zuvor bewusst ausgenommen worden war. Einen inhaltlichen Ort innerhalb der Pädagogik gibt es noch nicht. Aus der Forderung eines Rechtsanspruchs auf Erziehung und Bildung erwächst in den 1960er Jahren der Bedarf an theoretischer Verortung und konzeptioneller Planung einer eigenen „Geistigbehindertenpädagogik“ (vgl. Bach 1969).

In diesem Sinne widmet sich die erste Fortbildungstagung der Lebenshilfe e.V. für die Lehrkräfte und Mitarbeiter in Tageseinrichtungen für geistig behinderte Kinder „der Erarbeitung einer Methodik der Bildungsarbeit an Kindern, deren Bildungsanspruch bislang weitgehend verkannt wurde“ (Lebenshilfe e.V. 1962, 3).

6.3.2 Die Geistigbehindertenpädagogik innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik

Das 1967 in Erstausgabe erschienene Lehrbuch „Geistigbehindertenpädagogik“ von Heinz Bach (1969) beschäftigt sich als eines der ersten in der Bundesrepublik mit der Entwicklung eines pädagogischen Verständnisses von Erziehung und Bildung unter der Voraussetzung einer sogenannten geistigen Behinderung:

„Wenn in vorliegender Schrift die *Erziehung* des Geistigbehinderten und damit ein Bereich des heilpädagogischen Arbeitsfeldes erörtert werden soll, so ist zuvor zu bemerken, dass es sich dabei nicht um ein Gemisch aus medizinischen, psychologischen, sozialen und pädagogischen Sicht- und Arbeitsweisen handelt, sondern um akzentuiert pädagogische Aspekte“ (Bach 1969, 4).

Mit der Formulierung von Erziehungs- und Bildungsvorstellungen werden einerseits elementare pädagogische Themen angesprochen: In welchem Verhältnis stehen Mensch und Welt unter der Voraussetzung einer sogenannten geistigen Behinderung? Was ist die Rolle des Kindes, welche die des Erwachsenen in den Prozessen der Entwicklung und des Lernens? In welchem Verhältnis stehen Kind und Gesellschaft? Die Bezugnahme auf pädagogische Kernthemen erstreckt sich in der Folge allerdings häufig auf Abgrenzungen. Angesichts der heil- und sonderpädagogischen Vision einer immer präzisiert werdenden Diagnostik spielen besonders Abgrenzungen zu anderen Gebieten der Sonderpädagogik eine Rolle. So resümiert Bleidick (1966, 145) mit Blick auf die neue Sonderschule für Geisigbehinderte:

„Mit der psychologischen Unterscheidung von Schwachbegabten und Schwachsinnigen und durch die organisatorische Differenzierung in Sonderschulen für Lernbehinderte und Sonderschulen für geistig Behinderte gelangt eine Entwicklung zum vorläufigen Abschluss, die analog auch bei den übrigen Sonderschulen zu beobachten ist (Schwerhörige und Gehörlose, Sehbehinderte und Blinde).“

Wesentliche Aspekte werden konstituierend für eine spezielle Geistigbehindertenpädagogik ausformuliert. An dem Beispiel des Umgangs mit den Kulturtechniken lässt sich der Zirkelschluss zwischen der Bestimmung charakteristischer Merkmale des Personenkreises und der Formulierung von Bildungsaufgaben, -methoden und -orten besonders anschaulich verdeutlichen (siehe Kap. 6.5).

Ein Blick zurück – Heilpädagogik als Pädagogik. Wenn Bach (1969, 4) für die Geistigbehindertenpädagogik „akzentuiert pädagogische Aspekte“ hervorhebt und sie explizit von Medizin, Psychologie und Soziologie abgrenzt, so ist dies auch im Kontext der Heil- und Sonderpädagogik mit ihrer Positionierung innerhalb bestehender Wissenschaften zu sehen. Gerspach (1989, 23ff) konstatiert, dass es seit den 1920er Jahren Versuche mit eher mäßigem Erfolg gegeben hatte, die Heilpädagogik als eigenständige Wissenschaft zu etablieren.

Heinrich Hanselmann, der 1931 in Zürich den ersten Lehrstuhl für Heilpädagogik in Europa erhält, geht in seinem erstmals 1930 erschienenen Standardwerk „Einführung in die Heilpädagogik“ der Frage nach,

„ob und inwiefern Heilpädagogik überhaupt eine selbständige Wissenschaft ist oder werden kann“ (Hanselmann 1930/1976, 11).

Indem er den Schwerpunkt auf die Erziehung legt und Heilpädagogik definiert als:

„die Lehre vom Unterricht, von der Erziehung und Fürsorge aller jener Kinder, deren körperlich-seelische Entwicklung dauernd durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt ist“ (1930/1976, 12),

ordnet er sie der Pädagogik zu, mit klaren Bezügen zu Psychologie, Psychiatrie und Soziologie, zu denen sie „Berührungspunkte, ja unmittelbare Abhängigkeiten“ (ebd., 12) aufweise. Hanselmanns Schüler und Nachfolger Paul Moor bezeichnet Heilpädagogik als „vertiefte Pädagogik“ (Moor 1965, 44), da sie sich regulär mit überdurchschnittlichen Erziehungsschwierigkeiten zu befassen habe.

Vor dem Hintergrund nicht einzulösender Heilungsansprüche betrachtet bereits Hanselmann (1930/1976) den Begriff „Heilpädagogik“ aber auch kritisch, da es sich

„in der Mehrzahl der Fälle um ein medizinisches Heilen im Sinne der Herstellung der Vollentwicklungsfähigkeit durch restlose Beseitigung der Ursachen der Entwicklungshemmung gar nicht handeln kann“ (ebd., 12).

Er hält die Unterscheidung in gesund/heil und krank aufgrund der implizierten Wertung für keine geeignete Basis einer Wissenschaft von der Erziehung jener Kinder, deren Entwicklung dauerhaft beeinträchtigt sein wird (vgl. ebd., 13). In der Folge geht er zu dem Begriff Sondererziehung über. Wo noch Hanselmann (1930/1976, 12) von einer dauerhaften Entwicklungshemmung durch „individuelle und soziale Faktoren“ spricht, verkürzt Moor (1965, 13) die Definition der Heilpädagogik auf die Lehre von der Erziehung entwicklungsgehemmter Kinder. Damit verzichtet er auf den expliziten Verweis auf soziale Bedingungsfaktoren – wenn er sie auch implizit als einen Teil der Entwicklungshemmung in der Definition erfasst sieht.

Fördererziehung, Heilerziehung, Sondererziehung. In der Entwicklung des Sonderschulwesens der Bundesrepublik der 1960er Jahre bezieht sich Heinz Bach, als wichtiger Vertreter der theoretischen Ausarbeitung einer dezidierten Geistigbehindertenpädagogik, auf die Dreiteilung von „Fördererziehung“, „Heilerziehung“ und „Sondererziehung“ (Bach 1969, 127). Fördererziehung erfülle demnach vorübergehende Unterstützung in besonderen Lebenslagen und sei in der Geistigbehindertenpädagogik aufgrund der Dauer des Unterstützungsbedarfs zu vernachlässigen. Sondererziehung beschäftige sich mit den Methoden und Zielen einer Erziehung unter den Voraussetzungen einer geistigen Behinderung, also einem Sachverhalt, bei dem Heilung nicht zu erwarten ist. Dementsprechend habe „die Geistigbehindertenpädagogik ihren systematischen Ort im Bereiche der Sondererziehung“ (ebd.). Die darüber hinaus bestehenden Aufgaben der Heilerziehung werden von Bach nicht direkt auf die geistige Behinderung zurückgeführt, sondern vielmehr als Folgen einer in der Überforderung der Eltern begründeten „unzweckmäßigen Erziehung“ (ebd., 48) gesehen. Bach zufolge liegt sogar

„in der Regel neben der geistigen Behinderung eine Fehlerzogenheit vor, die mit der Behinderung selbst direkt gar nichts zu tun hat“ (ebd.).

Als Folge eines zu geringen erzieherischen Engagements ergebe sich die Notwendigkeit der „Nacherziehung bei Hemmungslosigkeit“ (ebd., 52f) – oder eben im entgegen gesetzten Fall, nämlich der übertriebenen Regulierung des Kindes, eine „Umerziehung bei Gehemmtheit“ (ebd., 53f).

Insgesamt spiegelt Bachs Konzeption pädagogischer Aufgaben und Zuständigkeiten in der Geistigbehindertenpädagogik die Vorstellung eines klar abzugrenzenden, behinderungsbedingten Erscheinungsbildes bei Kindern und Jugendlichen wider. Durch heilpädagogische Maßnahmen von behinderungsfremden Nebeneffekten befreit, wird das reguläre geistig behinderte Kind zum Klienten einer Geistigbehindertenpädagogik, die sich als Sonderpädagogik versteht. Zwar betont auch Bach immer wieder die großen Varianzen im Bereich der (sogenannten) geistigen Behinderung und die damit zusammenhängende „Unregelmäßigkeit“ der Erziehungsvoraussetzungen (Bach 1969, 10), jedoch liegt der gesamten Geistigbehindertenpädagogik der 1960er Jahre der Versuch zugrunde, Gesetzmäßigkeiten der Erziehung mit Blick auf Kinder mit typischen Besonderheiten zu identifizieren und zu formulieren.

6.4 Vorstellungen über das Kind mit sogenannter geistiger Behinderung: Erziehung trotz Behinderung

6.4.1 „Vertrautwerden mit dieser Welt“

In seinem grundlegenden Lehrbuch „Geistigbehindertenpädagogik“ setzt Heinz Bach (1969, 6) die Begriffe Erziehbarkeit und Bildbarkeit gleich und konstatiert:

„Angesichts der Behinderung besteht weder Anlass noch Recht, von einer eingeschränkten Erziehungsbedürftigkeit auszugehen und sich auf das sogenannte ‚Notwendigste‘ zu beschränken. Im Gegenteil: Insofern dem Behinderten das Vertrautwerden mit dieser Welt und ihren Aufgaben auf den allerorts gebahnten Wegen teilweise versperrt ist, muss seine Erziehungsbedürftigkeit, sein Bedarf an spezieller Anleitung und Wegweisung sogar als ein vermehrter, gesteigerter ernst genommen werden“ (Bach 1969, 20f).

Wenn Bach im oben angeführten Zitat vom „Vertrautwerden mit dieser Welt“ spricht, so erinnert er sprachlich an die bildungstheoretische Denktradition, Bildung als aktiven Prozess der Aneignung von Welt aufzufassen (siehe Kap. 4). Einerseits findet sich hier ein Anknüpfungspunkt der Geistigbehindertenpädagogik an bildungstheoretische Debatten. Andererseits liegt in der Entwicklungs- und Bildungsaufgabe des Vertrautwerdens mit dieser Welt im Vergleich zur sonst üblichen Formel der Aneignung von Welt bereits eine deutliche Einschränkung. So meint Aneignung wechselseitige Auseinandersetzung von Kind und Welt als aktiven Prozess, während mit Vertrautwerden ein reproduzierender Vorgang assoziiert wird, in dem vor allem das Kind die Anpassungsleistung an die vorhandene Welt zu bringen hat. Es gehe darum,

„die Welt auf menschliche Weise zu sehen, zu erleben und tätig zu beantworten, d.h. um ein Hineingleiten des Heranwachsenden in unsere Menschenwelt“ (ebd., 22).

6.4.2 Erziehbarkeitsreste und -reserven

Erziehung und Bildung von Kindern mit sogenannter geistiger Behinderung werden in erster Linie als Anpassungsleistungen der Kinder aufgefasst. Daran schließt sich die Frage nach der Auswahl der Erziehungs- und Bildungsinhalte an:

„Aber es gibt viele Weisen menschlichen Sehens, Erlebens, Antwort-gebens, Sich-bewährens. Welche sind angesichts der offengebliebenen Möglichkeiten des Geistigbehinderten wert, verwirklicht zu werden?“ (Bach 1969, 22).

Bach schickt das pädagogische Personal auf die Spuren „verborgene(r), verschüttete(r) oder verkannte(r) Erziehbarkeit“ (ebd., 6). So sei es

„von außerordentlicher Bedeutung, die Erziehbarkeit des geistig behinderten Kindes aufzuspüren, freizulegen und selbst die winzigsten Ansätze durch unermüdliches erzieherisches Engagement hervorzulocken“ (ebd., 7).

Es wird erkennbar, dass dem Kind mit sogenannter geistiger Behinderung in seinem eigenen Bildungsprozess eine passive, wenn nicht gar eine hinderliche Rolle zugeordnet wird. Die Geistigbehindertenpädagogik der 1960er Jahre ist durch den Habitus der Bildung und Erziehung trotz und wegen geistiger Behinderung gekennzeichnet. Charakteristisch für die Geistigbehindertenpädagogik der 1960er Jahre ist, dass das Kind mit intellektueller Beeinträchtigung vor allem beschrieben wird über seine begrenzten Möglichkeiten, seine Unzugänglichkeit und Trägheit, seine Beschränkungen im Vergleich zum „normalen“ Kind. Bach (1969) spricht über „Erziehbarkeitsreste und -reserven“ (ebd., 10), über „verbliebene Funktionsreste und offen stehende Funktionsreserven“ (ebd., 21), wenn er die Bedingungen der Geistigbehindertenpädagogik aufzeigt.

Angesichts dieses defizitären, von Resten und offengebliebenen Möglichkeiten gekennzeichneten Menschenbildes muss die Entwicklung konkreter Bildungsziele von Anfang an unter sehr pragmatischen Vorzeichen stehen. Die Auswahl der Bildungsgüter (der Inhalte) wird von der Frage dominiert, ob sie es wert sind, den wenigen Platz, die geringen Kapazitäten auszufüllen. Trotz langer Listen erstrebenswerter Bildungsergebnisse bei Kindern mit geistiger Behinderung (siehe Kap. 6.6) legt Bach (1969, 22) die Auswahl letztlich in die Hände

„einer verantwortlichen Wertentscheidung des Erziehers ..., abhängig von dem, was als dem Menschen Wesentliches erachtet wird, von der Sichtweise des Menschen, die dem Erzieher selber eignet.“

Insgesamt geraten Kinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen in den 1960er Jahren (noch mehr als ihre Altersgenossen) in eine enorme Abhängigkeit von der Weltsicht und dem Menschenbild einzelner Pädagogen und Pädagoginnen. Die Anteile des Kindes selbst an seinem Bildungsprozess, seine Interessen, Begabungen, Wünsche und Interpretationen sowie die Art, in der es interagiert und seine Umwelt gestaltet, bleiben weitgehend blinde Flecken innerhalb dieser Bildungsvorstellungen.

6.4.3 Bildung als „praktische Bildbarkeit“

Hinsichtlich des Entwicklungsverständnisses setzt sich die Auffassung eines geradezu dichotomen Verhältnisses von praktischer und abstrakter Lernweise durch, die sehr schnell definitiven Charakter annimmt. In den frühen Veröffentlichungen im Umkreis der Lebenshilfe e.V. ist zunächst von „motorisch bzw. für das praktische Leben in seinen einfachen Formen bildungsfähigen“ Kindern (vgl. Lebenshilfe e.V. 1960, o. S.), der „lebenspraktischen Bildungsfähigkeit“ (Schomburg 1962, 6), bzw. den „lebenspraktisch bildungsfähigen“ Kindern (Dierlamm 1962, 36) die Rede. Praktische Bildbarkeit wird als lebenspraktische Bildbarkeit bezeichnet. Der Begriff der lebenspraktischen Bildbarkeit verweist dabei direkt auf die für sinnvoll erachteten Bildungsinhalte, auf die alltagsbezogenen Thematiken des Lernens und Übens. Schomburg (1962, 6) fordert, es dürfe

„... keinen Widerspruch mehr bedeuten, wenn ein Kind als bildungsfähig bezeichnet wird, obwohl es nicht oder nur im Einwortsatz spricht, nie lesen und schreiben lernen und in seiner Intelligenz auf der Stufe eines 4-8 jährigen Kindes stehen bleiben wird. Ein solches Kind kann noch manche beacht-

liche Fähigkeiten lebenspraktischer Art besitzen, die durch planvolles und sachkundiges Training zu echten Fertigkeiten entwickelt werden können.“

Die spätere sprachliche Verkürzung auf die „praktische Bildbarkeit“ (Bach 1966a, 1969) hebt den Schwerpunkt lebenspraktischer Bildungsinhalte nicht auf, ermöglicht aber begrifflich eine stärkere Ausrichtung auf die Lernweise und die darauf abgestimmte Didaktik:

„Man könnte statt vom ‚geistig behinderten Kind‘ auch vom ‚praktisch bildbaren Kind‘ sprechen, um damit deutlich zu machen, dass hier nicht die ‚unanschaulich-begriffliche‘, sondern die ‚anschaulich-vollziehende‘, die *praktische Lernweise* auf Dauer die überwiegende Möglichkeit der Erziehung darstellt“ (Bach 1969, 1).

Die Betonung des (lebens-)praktischen Bereichs muss in der Phase der Durchsetzung von Bildungsrechten allerdings auch als Abgrenzung gegenüber einer bildungspolitischen Praxis verstanden werden, die den Umgang mit den Kulturtechniken zur Minimaldefinition von Bildung gemacht hatte (siehe Kap. 6.5.1).

Festzuhalten bleibt: Im Kontext der in den 1960er Jahren zunächst vorgefundenen Zuschreibung der Bildungsunfähigkeit für Kinder mit geistiger Behinderung wird die spezifische Behinderung durch eine spezifische Bildbarkeit ersetzt.

6.4.4 Die Pädagogische Beziehung als Problem – der Vergleich mit nicht behinderten Kleinkindern

Die Konstruktion des Kindes mit sogenannter geistiger Behinderung als ein weitgehend unbekanntes Wesen, gekennzeichnet durch Fremdheit und Unkalkulierbarkeit, bringt ein weiteres Dilemma mit sich: Wie sollen Verständnis und Empathie entwickelt werden, wie sollen Erwartungen und Ziele formuliert werden, wie sollen Bildungsprozesse als *soziale Prozesse* zwischen Kind und Erwachsenen ablaufen, solange das Kind ein völlig fremdes, unkalkulierbares Gegenüber bleibt? Ausgehend von dem allgemein konstatierten und in der gesamten Argumentation der Geistigbehindertenpädagogik aufgebauten „Anderssein des geistig behinderten Kindes“ (Bach 1969, 11), folgt die Problembeschreibung:

„Man kann doch erst wirklich verstehen [...], wenn ähnliche, selbst erlebte Zustände mobilisiert werden, wenn man also in sich wachzurufen versucht, wie einem zumute war, was einen bewegte, was man begehrte, was man wünschte, was einen erfreute, was einen traurig machte, kurz: was einem sinnvoll war in einer wenigstens annähernd vergleichbaren Situation“ (ebd.).

Paul Moor hatte das Verstehen der Situation und der Beweggründe eines Kindes unter dem Grundsatz „Erst verstehen, dann erziehen“ (vgl. Moor 1965, 61ff) zu einer tragenden Säule der Heilpädagogik erklärt. Neben das Bemühen, die tatsächliche Lebenssituation des Kindes möglichst gründlich zu erfassen, stellt Moor die Notwendigkeit einer wohlwollenden Haltung, die er als „liebendes Verstehen“ bezeichnet und die jeder Interpretation von Fakten zugrunde liegen soll (ebd., 67). Jenseits aller zeitgebundenen sprachlichen Gewohnheiten geht es bei Moor um ein empathisches Verstehen der Person. Für die bundesdeutsche Geistigbehindertenpädagogik der 1960er Jahre ist eine Hilfskonstruktion nötig, um die pädagogisch notwendige Empathie zu ermöglichen. Der Rat an Pädagoginnen und Pädagogen lautet, von der tatsächlichen Person abzusehen und sie stattdessen in die Entwicklungsstufe jüngerer Kinder einzuordnen, um zu dem „richtigen“ Verständnis zu gelangen. So führt Bach aus:

„Wir können uns bezeichnenderweise noch sehr gut einfühlen, wenn wir tatsächlich anderthalb-, zwei- oder dreijährige Kinder vor uns haben. Von hier aus also besteht ein Zugang zum Verständnis des geistig behinderten Kindes, in der bloßen Konstatierung des Andersseins aber nicht, sondern vielmehr die Verführung zu der Auffassung, es handele sich bei dem Behinderten einfach um ‚eine andere Rasse‘. Wer sich in dieser Richtung bewegt, kann den Anderen nur noch behandeln, aber ihn nicht mehr betreuen. Er kann ihn vielleicht handhaben, technisch mit ihm umgehen, aber nicht den erforderlichen menschlichen Kontakt zu ihm aufnehmen. Er kann Techniker sein – aber nicht Erzieher“ (Bach 1969, 11).

Der Vergleich mit Kleinkindern stellt den Versuch dar, eine Brücke zwischen erwarteter Norm und beobachteter Realität zu bauen. Deutlich wird die fehlende Bereitschaft, Varianzen und Differenzen menschlichen Lebens gleichwertig zu akzeptieren. Bach verwendet den Begriff des „Entwicklungsalters“ (ebd., 11) und geht davon aus, dass es für den Pädagogen und die Pädagogin eine gewisse Übung braucht, um „von dem Missverhältnis zwischen Lebensalter bzw. Körpergröße und Entwicklungsalter abzusehen“ (ebd.). Dieser Schritt sei jedoch nötig, um nicht bei der Beschreibung der Defizite des Kindes mit geistiger Behinderung stehen zu bleiben, sondern die Entwicklungspotenziale zu entdecken. Später distanziert sich Bach selbst im Rahmen seines Gutachtens „Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt“, das er für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates anfertigt, von dem Vergleich der mit Kleinkindern, denn

„trotz der Dienlichkeit dieses Vergleichs gilt es jedoch, die vielfältigen Unterschiedlichkeiten und bestimmten lebensaltersgemäßen Bedürfnisse, Ansprüche und Aufgaben zu sehen, so dass man zum Beispiel einem geistigbehinderten Fünfundzwanzigjährigen keineswegs gerecht wird, wenn man ihn durch die Angabe des Entwicklungsalters der Vierjährigkeit kennzeichnet“ (Bach 1974, 20).

Zunächst einmal wird aber methodisch und didaktisch ein Aspekt für die schulische Pädagogik prägend, der sich aus dem Vergleich mit jüngeren Kindern ohne Behinderung ergibt: Die Orientierung an der Pädagogik des Kindergartens:

„Schließlich liegt in dem hier nahegelegten Vergleich zwischen der seelisch-geistigen Situation des geistig behinderten Kindes und frühkindlichen Entwicklungsstufen nicht behinderter Kinder ein ganz spezieller *Vorzug in didaktischer Richtung*. In dem Umfange nämlich, in welchem der Vergleich zutrifft, eröffnet sich ein wohlausgebildeter pädagogischer Bereich mit einer Fülle von Erfahrungen, der zu einem guten Teil auch für die Erziehung des Geistigbehinderten nutzbar gemacht werden kann – nämlich die Kleinkinder- oder Kindergartenpädagogik“ (Bach 1969, 12).

Ein Beispiel: Auf die Frage, wie die Arbeit in den neuen Klassen für Kinder mit geistiger Behinderung in den sechziger Jahren aussah, schildert eine Lehrerin:

„Praktisch Kindergartenarbeit. Zunächst einmal Kindergartenarbeit. Und das wichtigste, was dann als Ziel bei uns – es gab ja keine Lehrpläne und kein nix, keine Bücher noch was – ich meine, was man dann vom Fach her noch wusste, war, das Kind zur größtmöglichen Selbstständigkeit zu führen im Leben. Das war der wichtigste Punkt. Dass es alleine ist, dass es alleine den Körper pflegen kann, dass es alleine gehen kann [...], Freizeitgestaltung, dass sie dann auch mal wissen, was sie eventuell machen können, dann Sport, viel Bewegung, [...], Krankengymnastik, Sprachförderung, das waren so die Dinge, die damals – ach ja, An- und Auskleiden – dass sie einfach alleine und auch in der Familie existieren können, wenn es möglich ist. Es gab natürlich auch Kinder, die so schwer behindert waren, dass praktisch nur ein Teil der Ziele erreicht werden konnte aber keine Selbstständigkeit“ (Lehrerin B).

Die Vorstellungen über Bildungsprozesse bei Kindern mit sogenannter geistiger Behinderung in der entstehenden Geistigbehindertenpädagogik der 1960er Jahre sind durch zwei Tendenzen geprägt: Zum einen durch die Erfahrung, dass die Kinder, die zuvor als bildungsunfähig galten, erheblich mehr können als man ihnen je zugetraut hatte. Zum anderen durch die Bemühung, Bildung anders und in Abgrenzung zu bisherigen Bildungsvorstellungen zu fassen, nämlich als praktische Bildbarkeit. Dabei wird dem Kind selbst höchstens eine passive, eher schon eine hinderliche Rolle in seinen eigenen Bildungsprozessen zugestanden. Es geht um das Vertrautwerden mit einer von dem Kind scheinbar unabhängig bestehenden Welt, die dieses nachahmend erfassen und hinsichtlich lebenspraktischer Aspekte reproduzieren soll. Ziel ist die möglichst weitreichende lebenspraktische Selbstständigkeit – zu unterscheiden von einer Eigenständigkeit, die zum Beispiel eigene Lebensentwürfe ermöglicht.

Die Ausschließlichkeit der praktischen Bildbarkeit gerät, noch dazu in Gegenüberstellung zur abstrakten, also unanschaulich-begrifflichen Lernweise, zu einer Begrenzung der Bildungsmöglichkeiten für Kinder mit Lernschwierigkeiten. Daraus resultiert nicht nur die Entwicklung eigener didaktischer Methoden, auch die Vorstellung über das, was Kinder von der Welt wissen können wird grundlegend eingegrenzt. Damit werden Bildungsinhalte und -ziele einer Limitierung sowie einer gewissen Willkürlichkeit unterworfen: als geeignetes Bildungsgut gilt, was von den Pädagogen als sinnvoll erachtet wird, was noch in die Vorstellung von den offengebliebenen Möglichkeiten des Kindes zu passen scheint und was praktisch-nachahmend erfasst werden kann.

6.5 Die Bedeutung der Kulturtechniken – Grenzverschiebungen im Reich der Bildung

6.5.1 Ausschlusskriterium Kulturtechniken

Die Fähigkeit, die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen zu erlernen, markiert in den 1960er Jahren die Grenze der Bildungsfähigkeit. Vor diesem Hintergrund sind die Brisanz der Diskussionen um die Kulturtechniken und ihr hoher Stellenwert in den Debatten um ein Bildungsrecht für Kinder mit Lernschwierigkeiten zu sehen (vgl. Schomburg 1962, 5f). In der „Denkschrift zur Lage der geistig behinderten Kinder, die noch bildungsfähig sind, aber nicht durch öffentliche Bildungseinrichtungen erfasst werden“ (Lebenshilfe e.V. 1960) heißt es:

„Der Grund dafür, dass besondere Schuleinrichtungen bisher für diese Kinder nicht geschaffen wurden, ist vor allem auch in der schulrechtlichen Fixierung des Bildungsbegriffes zu suchen. Die Schulfähigkeit ist an die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen geknüpft.“

Und weiter:

„Damit die geforderte Betreuung dieser Kinder in neuen schulischen Institutionen ihre rechtliche Fundierung in der Schulgesetzgebung der Länder findet, erscheint es notwendig, dass der Bildungsbegriff über die Erlernung der Kulturtechniken hinaus auf die motorische bzw. lebenspraktische Bildungsfähigkeit ausgedehnt wird. Vor allem muss erreicht werden, dass die heute zum Teil noch gültigen Paragraphen 6 und 7 des Reichsschulpflichtgesetzes von 1938 in dieser Hinsicht eine Änderung erfahren“ (ebd., o. S.).

Auch Heinz Bach (1969, 6) macht bei dem schulisch geprägten Bildungsbegriff „logische Mängel“ (ebd.) aus:

„Bekanntlich haben geistig behinderte Kinder lange Zeit als ‚bildungsunfähig‘ oder als ‚erziehungsunfähig‘ gegolten, und zwar vor allem, weil man einen ganz bestimmten Bildungsbegriff voraussetzte,

der an dem von der Volksschule angebotenen Bildungsgut orientiert war. Wer dem Bildungsgang der Volksschule nicht zu folgen vermochte, galt nun nicht etwa als ‚volkschulbildungsunfähig‘, sondern als ‚bildungsunfähig‘ schlechthin“ (ebd., 6).

Eine besonders anschauliche Begründung für die kritische Haltung den Kulturtechniken gegenüber, findet sich bei Georg Ennen (1966, 82f), der in einem Beitrag über die „intellektuelle Erziehung“ anlässlich der 5. Studientagung der Elternvereinigung Lebenshilfe e.V. schreibt:

„Erforderlich ist aber noch ein abschließendes Wort über die Stellung *er sogenannten Kulturtechniken* in der Sonderschule für geistig behinderte Kinder. Wir sagen ‚sogenannt‘, weil wir uns der allgemein unbeanstandet geäußerten Auffassung, Lesen, Schreiben und das Rechnen (mit Ziffern) seien *die* Techniken der Kultur, nicht anschließen können. Sie allein sind es zumindest nicht. Techniken der menschlichen Kultur sind sicher im gleichen Maße, wenn nicht noch mehr, z.B. unsere Sprache, unsere Umgangsformen, unsere sozialen Verhaltensweisen, all die komplizierten lebenspraktischen Vorrichtungen, die menschenwürdige Bewältigung unserer Arbeitswelt, das musische Wirken in allen möglichen Formen.“

6.5.2 Die Risiken des Lesens und Schreibens

Dient der Verweis auf die „praktische Bildbarkeit“ zunächst einer Erweiterung der damals gängigen schulischen Bildungsvorstellungen über rein logisch abstrakte Denkvollzüge hinaus wie sie in Schrift und mathematischen Formeln repräsentiert sind, so wird sie unmittelbar auch zum definitorischen Merkmal für Kinder mit sogenannte geistiger Behinderung. Bei Bach (1969, 38) heißt es dementsprechend:

„Vorausgesetzt, dass es sich wirklich um geistig behinderte Kinder handelt und nicht um lernbehinderte, die eigentlich an der Sonderschule für Lernbehinderte ihren Platz finden und behalten sollten, muss als das Kennzeichnende ihre praktische Bildbarkeit gesehen werden.“

Überlegungen zur Bildung von Kindern mit Lernschwierigkeiten bleiben in der Auffassung verhaftet, in den „Geistigbehinderten“ eine homogene Gruppe vorzufinden, die sich definitorisch durch die Unfähigkeit auszeichnet, abstrakte Gegenstände zu erfassen. Vor diesem Hintergrund reduziert sich die Beschäftigung mit den Kulturtechniken in der Phase der Etablierung der neuen Sonderschulform im Wesentlichen auf diagnostische Aspekte. Bedeutende Gründungsakteure der neuen Schulform lehnen auf der Suche nach einem einheitlichen Umgang mit den „sogenannten Kulturtechniken“ (Ennen 1966, 82) deren Unterrichtung letztlich prinzipiell ab. Die Vermeidung von abstrakten Inhalten wird zum Prinzip erklärt, dem auch der Umgang mit Schrift zum Opfer fällt:

„Bedenkt man nun aber, welch eine außerordentliche Abstraktion unsere Schrift (...), die Zahl und schon gar die Ziffer ... darstellt, kommen einem doch fundamentale Zweifel, ob es wirklich zweckmäßig ist, Kindern, deren entscheidender Zugang zur Welt im anschaulich-vollziehenden Lernen liegt, diesen Weg über die abstrakte Begrifflichkeit zuzumuten“ (Bach 1969, 38).

Bach entgegnet den offensichtlichen Erfolgen einiger Kinder hinsichtlich des Lesen- und Schreibenlernens:

„Zwar ist es beachtlich, wenn ein geistig behindertes Kind ein b und ein d oder ein m und ein n unterscheiden kann. Ist es aber nicht wesentlich erfreulicher und dienlicher, wenn es einen Mantel von dem ähnlichen seines Nachbarn, wenn es Handtücher, Zahnbürsten, Serviettenringe, Schubfächer, Kartons usw. unterscheiden lernt?“ (Bach 1969, 40).

Nicht die Fähigkeit, Dinge zu erkennen, voneinander zu unterscheiden und Kategorien zu bilden, steht hier als Bildungsziel im Vordergrund. Angesichts der Vorstellung von knappen kognitiven Reserven wird die Entwicklung abstrakter Fähigkeiten als unsinnig, dagegen die Entwicklung konkreter, als lebenspraktisch sinnvoll definierter Fähigkeiten als wesentlich propagiert. Was zur Definition der geistigen Behinderung geworden ist, nämlich die Fähigkeit und Beschränkung auf die lernmethodisch praktische Erfassung der Welt, wird gleichzeitig *Bildungsinhalt* für Kinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen. Damit schließt sich der Kreis innerhalb der in den 1960er Jahren neu etablierten eigenständigen Geistigbehindertenpädagogik: Als geistig behindert gilt, wer sich schwer tut, abstrakte Gegenstände zu erlernen und wer als geistig behindert gilt, kommt in seiner Bildungsbiographie nicht mit abstrakten Lerninhalten in Berührung.

„Gefährdet man das geistig behinderte Kind in unserer Welt nicht vielmehr durch die bruchstückhafte Einführung in die Kulturtechniken, indem man es Rückfragen und damit der Lächerlichkeit aussetzt oder Vollzügen, deren Tragweite es nicht abzusehen vermag und deren Folgen es dann hilflos ausgeliefert ist?“ (Bach 1969, 40).

Die Überschneidung von Definitionsmerkmalen der Zielgruppe mit übergeordneten Bildungszielen verdeutlicht die Pragmatik, mit der bedeutende und repräsentative Vertreter der Geistigbehindertenpädagogik das neue Bildungsangebot gestalten. Am Beispiel der Definitionen der sogenannten geistigen Behinderung und dem zeitgleichen Entwurf eines ihnen zugeordneten Bildungsangebots wird rückblickend deutlich, wie komplementär die Konstrukte von Behinderung und Schulform miteinander verwoben sind.

Ein Beispiel, geschildert von einer ehemaligen Lehrerin:

Und dann war ganz am Anfang noch eine Tendenz, die man aber schnell geändert hat, dass man die Kinder soweit bringen soll, dass sie ihren Namen schreiben können, damit sie sich nicht blamieren müssen, wenn man mal was unterschreiben muss. Das hat man dann aber schnell widerrufen und verboten, denn damit ist der größte Unsinn gemacht worden. Ich habe selber so einen Kampf ausstehen müssen. Da hatten wir einen größeren Jungen, der kam wieder (nach den Ferien; B.P.) und kriegte jeden Monat eine tolle Zeitschrift und sollte die bezahlen und da bin ich hin und hab gesagt: ‚Hör mal, hast du die bestellt?‘, und dann hat sich rausgestellt, dass der Vertreter ihn auch gefragt hat und hat ihn unterschreiben lassen und hat gemeint, ach ja, der kann das ja. Und bis das dann zurückgenommen wurde – das war auch noch eine teure Zeitschrift – bis die eingesehen haben, dass das also gar nicht machbar ist [...]. Ich mein es ist natürlich klar, dass es schön ist, wenn ein Kind dann seinen Namen schreiben kann, auch wenn es mal im Hotel übernachtet oder irgendwo. Aber was da für ein Missbrauch getrieben worden ist, das hat man gemerkt, und da kam man also schnell (zu der Meinung; B.P.) weg mit Schrift. Das ist das Kriterium dafür: Sie lernen nicht lesen und schreiben. Die Kulturtechniken, da setzt es aus. Das ist praktisch so die Grenze zum Geistigbehinderten [...]. Das musste man den Eltern klarmachen. Denn die haben natürlich immer noch den Traum gehabt, wenn sie jetzt in die Schule gehen, vielleicht lernen sie da dann auch Lesen und Schreiben. Nun gibt es tatsächlich da Grenzfälle, haben wir in D. genug auch gehabt, die dann tatsächlich Lesen und Schreiben gelernt haben, also jetzt nicht fließend, aber lesbar und verstehbar. Die konnten es ablesen in Druckschrift und konnten auch den Sinn erfassen, und die hat man dann in die L-Klasse getan, das war so eine Zwischenklasse. Darauf muss man natürlich auch achten, wenn einer mehr kann. Dazu gab es ja dann auch den ‚Mann-Test‘ und unter 60 (IQ; B.P.) war dann für geistig Behinderte, über 60 (IQ; B.P.) konnte man annehmen, dass sie noch in die L-Sparte gehören – und der HAWIK. Das waren so die Tests, die man auch noch machen konnte (Lehrerin A über die Bildungsinhalte in den Anfangsjahren der Unterrichtung geistig behinderter Kinder).

6.5.3 Bildbar in definierten Grenzen

Durch die Forderung des Bildungsrechts für Kinder mit sogenannter geistiger Behinderung werden also sehr wohl gängige Bildungsvorstellungen im Schulsystem der Bundesrepublik hinterfragt und herausgefordert. So wird die Grenze der Bildbarkeit, die traditionell markiert wird durch die Fähigkeit des Lesens und Schreibens, nicht mehr fraglos akzeptiert.

Eberhard Schomburg (1962, 7) schlägt in seinem Beitrag zu der 1. Studententagung der Lebenshilfe e.V. folgende konkrete Neuformulierung für die Schulgesetzgebung der Länder vor:

„Als bildungsfähig gelten alle Kinder, die über die Sprache Kontakt aufnehmen können und die Voraussetzung dafür bieten, dass sie durch heilpädagogische Betreuung zu sinnvoller manueller Tätigkeit und ausreichender sozialer Anpassung geführt werden können“ (ebd.).

Die untere Bildungsgrenze wird nicht etwa aufgehoben, sondern sie wird von der Lese- und Schreibfähigkeit zur Sprachfähigkeit verschoben. Erneut bleiben auch Kinder von dem geforderten Recht auf den Schulbesuch ausgeschlossen (vgl. auch Thümmel 2003, 149).

Im Zuge der Gestaltung der neuen Schulform formuliert Heinz Bach (1966b, 14), damals Vorsitzender des Pädagogischen Ausschusses der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., folgende Mindestvoraussetzungen für die Aufnahme in die neu zu etablierenden Sonderschulen:

„Ein körperlicher Entwicklungsstand, der die Teilnahme an der Mehrzahl der schulischen Veranstaltungen ermöglicht, ohne eine Überbeanspruchung mit sich zu bringen – Freisein von ansteckenden Krankheiten sowie von Leiden, welche die gemeinsame Arbeit wesentlich zu behindern angetan sind bzw. häufig ärztlicher Hilfe oder spezieller pflegerischer Betreuung bedürfen – Fortbewegungsfähigkeit und Handbewegungsfähigkeit – die Erreichung der Sauberkeit im allgemeinen – die Fähigkeit zum Kontakt mit dem Gruppenerzieher – das Verständnis für einfache verbale und gestische Mitteilungen – die Möglichkeit des Verweilens bei bestimmten Tätigkeiten über mehrere Minuten und die Fähigkeit des Zusammenseins mit anderen Kindern“ (ebd.).

Es bleiben Mindestvoraussetzungen an die Kinder bestehen und diese folgen weitgehend der traditionellen Legitimationsfigur der Sonderpädagogik: Die Orientierung an schul- und unterrichtsorganisatorischen Gesichtspunkten und damit zusammenhängend der (vermeintliche) Schutz des einzelnen Kindes vor Überforderung sowie die Vermeidung der (vermeintlichen) Gefährdung des Lernerfolgs von Mitschülern. Folglich ist es nur konsequent, wenn Heinz Bach in einem Leitartikel über die „Grundsätze zur Errichtung von Sonderschulen für praktisch Bildbare“ (Bach 1966a, 148) die Ausschulung und damit verbunden die Feststellung der „Sonderschulbildungsunfähigkeit“ (ebd., 156) für Kinder fordert,

„die nach zweijährigem Besuch der Sonderschule für praktisch Bildbare bzw. nach zweijähriger Zurückstellung bei gleichzeitiger Sonderkindergarten- oder Einzelbetreuung keinerlei erkennbare Fortschritte gemacht haben“ (ebd., 155f).

Insgesamt findet also kein generelles Umdenken im Sinne einer Veränderung des Verhältnisses von schulorganisatorischen Aspekten und lern- bzw. bildungsbezogenen Bedarfen statt. Die bisher aus dem schulischen Bildungsverständnis ausgeschlossenen Kinder behalten weiterhin eine Sonderstellung in allen Bildungsfragen. Selbst die Logik von Bildungsgrenzen bleibt bestehen – wenn auch Grenzmarken neu gesetzt werden. Die Definition der geistigen Behinderung wird untrennbar mit dem Schulsystem der 1960er Jahre verknüpft, ja sogar von ihm abgeleitet. Bach (1969, 1) legt seinem Lehrbuch folgende Definition der geistigen Behinderung zugrunde:

„Als geistig behindert werden diejenigen Kinder bezeichnet, welche wegen der Schwere ihrer intellektuellen Beeinträchtigung eine Sonderschule für Lernbehinderte (Hilfsschule) nicht mit ausreichendem Erfolg besuchen könnten, die jedoch zu sinnvoller Tätigkeit und ausreichender Einordnung zu führen sind“.

6.5.4 Bildung und Schule –

begriffliches Dilemma zwischen Gleichberechtigung und Leistungsprinzip

Im Zusammenhang mit der Diskussion über die Kulturtechniken werden sogar Überlegungen angestellt, ob die Bezeichnung Schule für die neuen Bildungseinrichtungen für Kinder mit geistiger Behinderung überhaupt zutreffend ist, denn:

„da sich mit dem Begriff Schule seit altersher die Erlernung der sogenannte Kulturtechniken des *Lesens, Schreibens und Rechnens* verbindet, meint man, auch in der Sonderschule für Geistigbehinderte wäre der Erwerb dieser Techniken, wenn auch nicht Ausgangspunkt, so doch aber zumindest ein nach Kräften anzustrebendes Ziel der Bildungsarbeit“ (Bach 1969, 37).

Bach befürchtet, die neue Schulform würde unter dem Druck der Eltern und dem Selbstverständnis vieler Lehrer und Lehrerinnen den an der praktischen Bildbarkeit orientierten Bildungsansatz nicht durchhalten können und sich auf die Vermittlung von Lesen und Schreiben konzentrieren. Damit würde aber

„die gerade eroberte Einsicht, dass Bildung sich durchaus auch im anschaulich-vollziehenden Lernen ergeben könne und nicht notwendig an abstraktes, begriffliches Lernen gebunden sei“ (Bach 1966b, 13)

unversehens wieder aufgegeben. Lebenspraktische Bildungsmöglichkeiten der Kinder würden dann zulasten von eingeübten und unverstandenen Inhalten verschenkt (Bach 1966b, 1969; Ennen 1966). Dass schließlich die Argumente für die Bezeichnung Schule überwiegen, Schule verstanden als Einrichtung „der allgemeinen Bildung von Kindern im schulpflichtigen Alter“ (Bach 1966b, 13), ist auch der Tatsache geschuldet, dem Recht auf Bildung nachzukommen und die Einrichtungen von den Aufgaben bloßer Pflege und Beschäftigung (vgl. ebd.) abzugrenzen. Der Status bleibt trotzdem von Anfang an unklar, da die neuen Bildungseinrichtungen hinsichtlich vieler Aspekte gerade nicht Schule sein sollen. Sie sollen von traditionellem Unterricht Abstand nehmen,

„durch eine eigenständige Konzeption ihrer Arbeit, die eben auf die vorliegende praktische Bildbarkeit ihrer Schüler abgestellt ist“ (ebd.).

Die Schule für Geistigbehinderte, bzw. für „Praktisch Bildbare“ soll als Schule den Bildungsanspruch und das Bildungsrecht der Kinder mit geistiger Behinderung durchsetzen und grenzt sich doch inhaltlich und methodisch von den Bildungsvorstellungen der Schule ab. Dabei geschieht dies nicht als Schulkritik. Der exkludierende schulische Bildungsbegriff wird akzeptiert – und erst aus dieser tiefen Akzeptanz heraus wird für eine neue Institution, wird für die Schule für Praktisch Bildbare geworben.

Damit wird in der bundesdeutschen Heil- und Sonderpädagogik der 1960er Jahre ein wesentlicher Unterschied zu den Konzeptionen bei Hanselmann und Moor (siehe Kap. 6.3.2) deutlich: Während Heinrich Hanselmann und Paul Moor Heilpädagogik entlang pädagogischer Aspekte beschrieben hatten, wird die entstehende Geistigbehindertenpädagogik von vorneherein entlang von Aspekten der Verortung in dem Schulsystem charakterisiert.

6.6 Bildungsziele für Kinder mit geistiger Behinderung – sinnvolle Tätigkeit und ausreichende Einordnung

6.6.1 Lebenserfülltheit und Lebenstüchtigkeit – „sich zu Hause fühlen in der Welt“

Neben allen Abgrenzungen und der Verdeutlichung dessen, was Bildung für Kinder mit sogenannte geistiger Behinderung nicht sein kann, müssen die Bildungsinhalte und -ziele der Geistigbehindertenpädagogik geklärt werden. Mit welchen Dingen, Phänomenen, Erfahrungsformen, Wissensbeständen und Kulturgütern sollen die Kinder in Berührung kommen, welche Fähigkeiten und Kompetenzen sollen sie erwerben, welche Möglichkeiten sollen ihnen eröffnet werden? Bach (1969, 21) formuliert die Aufgabe der Erziehung als die

„Bemühungen der älteren, reiferen Generation um die jüngere mit der Tendenz, ihr bestimmte Formen der Erwachsenenheit zu ermöglichen“, demnach „ist die Vorstellung von dieser Erwachsenenheit, von der seelisch-geistigen Verfassung, die angestrebt wird, das Ziel der Erziehung“.

Paul Moor formuliert als allgemeinen Grundsatz der Heilpädagogik:

„Es geht um zwei Dinge, um die Erziehung der Gesinnung und um die Erziehung zur Tüchtigkeit“ (Moor 1965, 104).

Wenn die „Tüchtigkeit“ in der (heil-)pädagogischen Tradition die Seite der gesellschaftlichen Funktionalität beschreibt, zielt die Erziehung der „Gesinnung“ oder auch des „Gemüts“ auf die Fähigkeit, Dingen einen Sinn und eine Bedeutung zuzusprechen (vgl. Moor 1965, 48, 105). Bach (1969, 23) stellt die Erziehungsziele der sinnvollen Tätigkeit und der ausreichenden sozialen Einordnung in engen Bezug zu den Aspekten der „Lebenserfülltheit“ und der „Lebenstüchtigkeit“. So sieht er in der *sinnvollen* Tätigkeit die Voraussetzung für die Lebenserfülltheit und in der ausreichenden Einordnung die Grundlage für die Lebenstüchtigkeit. Lebenserfülltheit beschreibt er in Anlehnung an Moor als ein „*Sich-zu-Hause-fühlen* in dieser Welt [...]“, das *Sicherheit* und das *Gefühl des Angenommen- und Mitgetragenseins* einschließt“ (ebd., 25). Dazu zählt Bach Aspekte wie die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls, die Erfahrung, etwas zugetraut zu bekommen, die Teilhabe an Freude und Kummer und schließlich die Orientierung in und Erschließung der Lebensumwelt. Im Kontext von Bildungsvorstellungen betrachtet, spricht die Verbindung von Lebenserfülltheit und Lebenstüchtigkeit das Spannungsverhältnis von sinnstiftenden, wertenden und damit subjektiven Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung einerseits und Aspekte des funktionalen Verhaltens in der Welt andererseits an. Bach betont, das gesellschaftliche Interesse nach Tüchtigkeit dürfe die subjektive Seite der Erfüllung nie dominieren. Die zweite übergeordnete Zieldimension, die Lebenstüchtigkeit, nimmt allerdings in seinen Ausführungen erheblich breiteren Raum ein und wird wesentlich konkreter formuliert – an vielen Stellen derart konkret, dass für subjektive Lebensentwürfe und eigene Bedeutungszusammenhänge kaum Raum zu bleiben scheint.

6.6.2 Vom „Dankesagen“ bis zur „gemüthafte Teilhabe“ –

konkrete Erziehungsaufgaben für Kinder mit geistiger Behinderung

Der Schulausschuss, später „Pädagogischer Ausschuss“, der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., dessen Vorsitzender Heinz Bach in den 1960er Jahren ist, formuliert Leitgedanken für die Bildungsarbeit mit Kindern mit geistiger Behinderung „um sie als Empfehlungen an die in den Ländern arbeitenden und nach Rat suchenden Kollegen weiterzugeben“ (Ziebell 1966, 176). Dieser Pädagogische Ausschuss setzt sich aus Lehrern und Lehrerinnen, Schulleitungen,

Beamten und Beamtinnen der Schulaufsichtsbehörden der Bundesländer sowie Lehrenden an Universitäten zusammen. Die folgenden Ausführungen zu Bildungsbereichen und -inhalten stützen sich im Wesentlichen auf die Angaben in Bachs Lehrbuch Geistigbehindertenpädagogik (1969) sowie auf einen Aufsatz von Horst Ziebell (1966), Schulleiter in Hamburg, über „Grundsätze zur Aufstellung von Bildungsplänen für Heilpädagogische Tagesschulen“ (ebd.). Beide Dokumente weisen mit Blick auf die „Bildungsbereiche“ (Ziebell 1966, 167ff) bzw. die „Erziehungsaufgaben“ (Bach 1969, 30ff) große Übereinstimmungen auf.

Bach (1969, 23) formuliert zunächst „Fehlziele“, bevor er die als sinnvoll erachteten „Zielrichtungen“ (ebd., 25) ausführt und aus ihnen konkrete Erziehungsaufgaben ableitet. Als Fehlziele der Erziehung und Bildung bezeichnet er eine Über- oder Unterschreitung des Niveaus, eine übermäßige Orientierung an der „Brauchbarkeit“ bzw. wirtschaftlichen „Verwendbarkeit“ (ebd., 24) sowie „einseitige Bestrebungen zur *Unauffälligmachung* des Behinderten“ (ebd.) und schließlich die „unsteten Ziele“ (ebd., 25), die aus schwankender pädagogischer Euphorie und Resignation in einem Wechsel zwischen Über- und Unterforderung des Kindes münden. Bach leitet vor allem aus der Ausführung dieser Risiken die Notwendigkeit recht konkreter Zielangaben ab:

„Nicht zuletzt wegen der Gefahren gerade dieser Unstetigkeit, die letztlich aus der begreiflichen Unsicherheit des für die extrem schwere Erziehungsaufgabe kaum je hinreichend gerüsteten Erziehers geistig behinderter Kinder entspringt, ist es erforderlich, möglichst konkret zu beschreiben, in welcher Richtung zu gehen sinnvoll ist“ (ebd., 25).

Eine konkrete Beschreibung einzelner Bildungsbereiche beziehungsweise Erziehungsaufgaben kann an dieser Stelle nur auszugsweise erfolgen. Die Überschriften der Bereiche folgen dabei den Bezeichnungen Bachs (1969, 30ff).

► Sozialerziehung (Erziehung zur Umgänglichkeit)

Häufig wird statt von Sozialerziehung auch von der Erziehung zur Umgänglichkeit (vgl. Ziebell 1966, 167) gesprochen, denn, so Ziebell:

„dieser Begriff weckt m. E. fast plastisch alle Vorstellungen von Verhaltensweisen bzw. von Verhaltensbereitschaften, die notwendig sind, mit einem behinderten Kinde überhaupt ‚umzugehen‘, bzw. mit anderen Umgang pflegen zu lassen“ (ebd.).

Die Bedeutung dieses Erziehungszieles erschließt sich vor dem Hintergrund der in den sechziger Jahren noch weit verbreiteten Tendenz, Kinder mit Lernschwierigkeiten weitgehend versteckt zu halten.

Eine Lehrerin erinnert sich:

„Viele Eltern haben sich halt auch geschämt und waren sowieso belastet mit so einem Kind – und dann nachher noch öffentlich zur Schule stehen mit so einem Kind. Viele Eltern waren wirklich verschämt. Die kamen auch an, als wenn sie einen Sünder brächten, zum Anmelden. [...] Liebe Zeit, der eine war Mongole, den hat man also – da wollte der Bruder heiraten – und dann hat man den, ich möchte fast sagen wie aus der Familie ausgeschlossen. Nicht, dass sie nicht lieb waren, sie sind gekommen und haben ihn besucht, aber er sollte praktisch nicht da sein, damit die Braut nicht abgeschreckt worden ist“ (Lehrerin A über die Akzeptanz von Kindern mit geistiger Behinderung in den 1960er Jahren).

Unter dem Eindruck eines häufig regelrecht versteckt geführten Lebens von Menschen mit Behinderung in der bundesdeutschen Nachkriegszeit gilt die Sozialerziehung gewissermaßen als Voraussetzung dafür, das Kind mitzunehmen in den öffentlichen Bereich. Gefragt nach

Bildungszielen für die Kinder mit geistiger Behinderung in der Aufbauphase der Schulen, berichtet die ehemalige Lehrerin:

„Dass sie mitnehmbar sind, wissen Sie, dass Eltern – dass sie gern in die Ferien fahren usw., dass sie so weit sind, dass sie soweit angepasst sind, dass sie eben ein Leben mitführen können wie Normale, auch wenn sie sonst nicht sprechen können oder ..., nicht so, dass sie halt jemand bleiben, der dann ewig Kind ist“ (Lehrerin A).

Sozialerziehung als Erziehung zur Umgänglichkeit soll auch den Umgang mit dem Kind erleichtern. Die Aufzählung konkreter Verhaltensweisen, die Bach (1969, 30) unter der Überschrift „Sozialerziehung“ subsumiert, beinhaltet etliche Umgangsformen:

„Grüßen, [...], Bitte- und Dankesagen, [...], keine Menschen unnötig auf der Straße ansprechen, [...], nicht mit Fremden mitgehen, [...] nicht betteln“ (ebd.).

Teilweise sind die Konkretisierungen der Erziehungsaufgaben sehr präzise. So wird beispielsweise zum Grüßen weiter ausgeführt:

„Wiedergrüßen, Handgeben, Mütze abnehmen, Handschuhe ausziehen, Verbeugung, Knicks, Grußformeln, Verabschiedung“ (ebd.).

Zur Sozialerziehung gehört des Weiteren die Unterweisung in allen Belangen des Anstands, wie

„Mund schließen“ oder „nicht an den Geschlechtsteilen spielen“ (ebd.).

Die Bereiche Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft werden mit den Ausführungen konkretisiert:

„Andere nicht stören, nicht unterbrechen, [...], Platz machen“ oder „Tür aufhalten, Hingefallenes aufheben, [...], Platz anbieten, zureichen, aushelfen, mithelfen, ...“ (ebd.).

Der Bereich der Kontaktfähigkeit wird folgendermaßen präzisiert:

„verträglich nebeneinander sitzen, [...], miteinander spielen, [...], Einordnung, teilnehmen und teilnehmen lassen an den Leistungen und Erlebnissen, abgeben, teilen, schenken, Folgsamkeit“ (ebd.).

Das in diesen Aufzählungen mitschwingende Erziehungsziel bildet das Ideal eines fast unsichtbaren, leisen und höflichen, „mitnehmbaren“ Kindes ab: Der Mensch mit einer sogenannten geistigen Behinderung soll unauffällig sein.

► Lebenspraktische Erziehung (Erziehung zur Selbständigkeit)

Was wie der Kern der Pädagogik für Kinder mit sogenannte geistiger Behinderung (für praktisch Bildbare) klingt, wird als Bildungsbereich auch mit der „Erziehung zur Selbstständigkeit“ bezeichnet. Wenn Selbstständigkeit heute mit einer gesteigerten Unabhängigkeit und Selbstbestimmung verbunden wird, so lag damals der Schwerpunkt in der Entlastung der Umwelt. Ziebell (1966, 167) verdeutlicht:

„Die Erziehung zur Selbstständigkeit beginnt bei dem Bemühen um die Eigenversorgung mit dem Zweck, die Gemeinschaft, in der das Kind lebt, von sich selbst zu entlasten. Sie führt über das sich selbständige Einschalten im Tagesablauf mit der Absicht, sich für die Gemeinschaft nützlich zu machen, hin zur Sicherheit im Großstadtverkehr“.

Bach (1969, 30f) konkretisiert die Erziehungsaufgaben in diesem Bereich mit folgenden Aspekten: eigenständige Toilettennutzung, Aus- und Ankleiden, Essen und Trinken, Körperpflege, Alltagshandgriffe, räumliche und zeitliche Orientierung, Verkehrssicherheit und Kleiderpflege.

► Arbeitserziehung (Erziehung zur „Anständigkeit“)

„Die Frage, wie sich das Kind anstellt, erfordert zu ihrer Beantwortung die Beobachtung und Feststellung der Ausdauer im Kinde, seiner Sorgfalt und Sicherheit in der Durchführung seines Tuns, bzw. seines Verhaltens, der Willigkeit und Zuverlässigkeit, der Zügigkeit und Zielstrebigkeit seines Einsatzes, sowie seiner allgemeinen Interessiertheit“ (Ziebell 1966, 167).

In konkrete Erziehungsaufgaben übersetzt, befasst sich die Arbeitserziehung mit Lehrinhalten wie dem Aufräumen, der Raumpflege, der Küchenarbeit, Besorgungen, Wäschepflege, Blumen-, Garten-, Hof- und Tierpflege sowie der Arbeitshaltung bei kleinen berufsartigen Tätigkeiten (vgl. Bach 1969, 31f).

► Leibeserziehung (Erziehung zur Körperbeherrschung) und Sinnesschulung (Erziehung zur Wahrnehmungstüchtigkeit)

Die Erziehungsbereiche der Körperbeherrschung und Wahrnehmungstüchtigkeit münden in der konkreten Beschreibung sehr bewegungstherapeutisch an. Bach (1969) unterscheidet für die Körperbeherrschung zwischen Erziehungsgebieten, unter die er verschiedene Bewegungsmuster subsumiert, wie „krabbeln, kriechen, aufstehen, gehen, ...“ (ebd., 32) und Erziehungsprinzipien, zu denen er „Haltung, Bewegungsdifferenzierung, -koordinierung und -rhythmisierung, Gezieltheit, Tempo, Kraft, Ausdauer, Einordnung (Partner und Gruppenübungen)“ zählt (ebd.). Ziebell (1966, 167) konkretisiert:

„Unsere behinderten Kinder sind im Allgemeinen gekennzeichnet durch mangelnde bzw. unsichere Körperbeherrschung. [...] Die gezeigte Ausführung motorischer Aktionen entspricht oftmals nicht den gewollten Intentionen bzw. den von außen auf das Kind einwirkenden Impulsen. Durch Schulung und Ausbildung der Grobmotorik muss eine Bewegungsdifferenzierung erreicht werden; die Bewegungsdisharmonien müssen durch Übung der Bewegungskoordination in einen Bewegungsrhythmus einschwingen. Zu diesem Bereich zählt auch die Erziehung einer ausreichenden körperlichen Belastungsfähigkeit“.

Für den Bereich der Wahrnehmung heißt es:

„Durch Ertüchtigung von Gesicht, Gehör, Geruch, Geschmack, Getast, durch Erweckung eines Bewegungsgespürs gilt es, das geistig behinderte Kind aus seiner oftmals psychischen Taubheit, seinem ‚Halbschlaf‘ zu erwecken“ (ebd., 168).

► Musische Erziehung (Erziehung zur Darstellungstüchtigkeit einschließlich Handfertigkeit)

Die Kreativität, die zunächst mit musischer Erziehung verbunden wird, erfährt ihre Einschränkung direkt durch den Zusatz der „Erziehung zur Darstellungstüchtigkeit einschließlich Handfertigkeit“ (Bach 1969, 33; vgl. auch Ziebell 1966, 168). Bach zählt angestrebte Fähigkeiten im Bereich des Bauens, Formens, Malens, Werkens, des darstellenden Spiels und des Musizierens auf. Wenn Ziebell (ebd.) betont, dass mit dem Erziehungsziel der Darstellungstüchtigkeit das Kind befähigt werden soll

„auf Erlebnisse und Ansprüche hin gefühlsmäßig zu reagieren [...] (und) vorhandene und nach Ausdruck drängende schöpferische Kräfte“

freizusetzen, so überwiegt bei Bach mit den Verweisen auf ein Nachbauen, Nachformen, Nachzeichnen, Nachsingen und Werken nach Mustern (ebd.) der Eindruck, dass vor allem die Fähigkeit des Imitierens von Vorlagen angestrebt wird.

► **Spracherziehung (Erziehung zur Sprachtätigkeit)**

Aufgrund des in den sechziger Jahren noch bestehenden Mindestkriteriums eines gewissen Sprachverständnisses und der sprachlichen Kontaktaufnahme für den Besuch der Schule für Geistigbehinderte (vgl. Schomburg 1962, 7; Ziebell 1966, 168), nimmt die Spracherziehung eine besondere Stellung ein. Ziebell führt dazu aus:

„Eine fehlende Ansprechbarkeit lässt bei vielen Kindern oftmals dieses notwendige Sprachverständnis nicht zu, bzw. nicht erkennbar werden. Durch Erweckung einer Sprachoffenheit, durch Förderung der Sprechbereitschaft muss eine gewisse Sprechfähigkeit erreicht werden. Diese Aufgabe durchdringt jegliches unterrichtliche und erzieherische Bemühen“ (Ziebell 1966, 168).

Bach (1969, 34) unterteilt diesen Bereich in a) Funktionsübungen wie Atem-, Zungen-, Lippen- und Stimmübungen, b) Erziehungsgebiete und c) Erziehungsprinzipien (vgl. ebd.). Auch hier werden konkret überprüfbare Fähigkeiten aufgezählt wie

„Laute nachahmen, ausrufen, benennen von Sachen und Tätigkeiten, bitten, danken usw. [...], einfache Mitteilungen, Fragen, Auskünfte (ich heiße ..., wohne ..., gehe in die ...-schule, bin ... Jahre alt, meine Eltern heißen ..., mein Lehrer heißt ...), Sprachschatz des Alltags, Sprichwörter, Reime und Verse, Gedichte, Lieder, einfache Erzählungen und Geschichten“.

Unter Erziehungsprinzipien werden „Sprachoffenheit (Zuhörbereitschaft), Sprachverständnis, Sprechbereitschaft, Sprechfähigkeit, Abbau von Sprachfehlern“ (ebd.) verstanden.

► **Verstandeserziehung (Anbahnung einfachster Denkvollzüge)**

Mit Blick auf das Erziehungsziel der Anbahnung einfachster Denkvollzüge geht Bach (1969, 29) zunächst auf den vermeintlichen Gegensatz von geistiger Behinderung und Verstandeserziehung ein und betont, dass die praktische Bildbarkeit des geistig behinderten Kindes in erster Linie methodische und didaktische Anpassungen impliziere:

„Auch praktische Erziehung und Bildung zielt letztlich auf die Entfaltung des geistigen Bereichs, auf geistige Artikulation, obschon sie dabei aus guten Gründen unanschaulich-begriffliche Wege meidet“.

Den Bereich der Verstandeserziehung fächert Bach (ebd., 34f) auf als die Beschäftigung mit einem Gegenstands-, Regel-, Zeichen- und Zahlenverständnis. Besonders mit dem Bereich des Zeichen- und Zahlenverständnisses wird der für die Geistigbehindertenpädagogik der 1960er Jahre sensible Bereich des Umgangs mit den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen angesprochen (siehe Kap. 6.5). Bach konkretisiert die einzelnen Aufgaben als

„Erkennen und Unterscheiden von Gebärden, Kennzeichen, Signalen, Symbolen (vom wirklichen Gegenstand über Modell, halbplastische Darstellung, Buntbild, schwarz-weiß Bild zu Schema-bild und Symbol); erfassen und benennen von Bildern, zuordnen von Bildern, ordnen, sortieren; beschreiben und deuten von Bildern, erkennen von Einzelheiten, unterscheiden; erfassen von Bildergeschichten, ordnen von Bildern nach Ereignisablauf; erfassen und abzeichnen von Bildzeichen (Pfeil, Telefonhörer usw.), von Wort- und Buchstabenzeichen (Schilder: Halt, Damen, Herren, Bus, B', Vor- und Zuname, Anschrift) und von Zahlenzeichen (z.B. Straßenbahnlinie 12); wiedererkennen einzelner Buchstaben in verschiedenen Zusammenhängen, Erweiterung des Bild-, Buchstaben-, Wort- und Ziffernverständnisses ggf. bis zum sinnentnehmenden Lesen und Schreiben“ (ebd., 34f).

Hinsichtlich des Zahlenverständnisses sollen „einfache Mengenbegriffe (viel, wenig usw.), gliedern und vergleichen von Mengen, zählen von Sachen, [...], einfache Zahlenbegriffe (Würfel, Domino usw.), anschauliches Wegnehmen und Zulegen, Ziffernverständnis, Mün-

zenkenntnis, Uhr (volle und halbe Stunde), Verständnis für einfache zeitliche und räumliche Verhältnisse, Umgang mit einfachsten Maßen und Gewichten“ erworben werden (ebd., 35).

► Gemütererziehung (Erziehung zu gemüthafter Teilhabe)

Heinrich Hanselmann sieht in der „Geistesschwäche“ nicht nur eine Intelligenzminderung, sondern auch emotionale und motivationale Einschränkungen und plädiert folglich für gezielte pädagogische Förderung in diesen Bereichen:

„Wenn wir uns ständig dessen bewusst bleiben, dass beim Geistesschwachen neben der mangelhaften Entfaltung des verstandesmäßigen Verhaltens auch Gefühls- und Willensleben in ihrer Entwicklung gehemmt sind, dann sind wir vorbereitet darauf, Mittel und Wege zu suchen, Gefühls- und Willensleben auf ganz besondere Weise und mit ganz besonderem Bemühen zu pflegen und zu bilden, damit diese Grundlagen der Menschwerdung, der Charakterbildung beim Geistesschwachen vor allem gefestigt werden“ (1930/1976, 135).

Wenn Moor (1965, 105) proklamiert, „Gemüt haben heißt, sich für etwas erwärmen können“, bezeichnet er damit einen heilpädagogischen Kern aller Erziehungsbemühungen beim Kind mit Behinderung. Die Förderung eines Gefühls der Zugehörigkeit oder auch einer inneren Heimat (vgl. Bach 1969, 25; Moor 1965, 48, 105) stellt in den 1960er Jahren auch ein Hauptanliegen der Geistigbehindertenpädagogik in der Bundesrepublik dar. „Gemütererziehung“ geht als fester Bestandteil in die Bildungspläne der Sonderschule für Geistigbehinderte ein. Konkret nennt Bach die Erziehungsaufgaben:

„Bindung an Menschen, [...], Teilhabe am Erleben des Nächsten (Mitfreude, Mitleid, Dankbarkeit), Achtung vor Menschen und Dingen, Respektierung von Geboten, [...], Erziehung zur Ablehnung von Hässlichem und Bösem (Ekel, Scham, Reue), ...“ (Bach 1969, 35).

Als Unterbereich der Gemütererziehung wird „das Verhältnis zu Aufgaben“ (ebd.) angeführt und folgendermaßen beschrieben:

„Aufgabenergriffenheit, Willigkeit, Sorgfalt, Sauberkeit, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Zielstrebigkeit, Selbstvertrauen“ (ebd.).

Die Erziehungsaufgaben der *religiösen Erziehung* sowie der *Geschlechtererziehung* finden sich nur bei Bach (1969), Ziebell (1966) macht dazu keine Angaben und auch Bach führt nur die Geschlechtererziehung weiter aus. Bezüglich des Umgangs mit Sexualität empfiehlt er schlichtweg, das Thema möglichst zu meiden und setzt auf den „Verzicht auf eine ausführliche Aufklärung“ (Bach 1969, 36). Unter anderem empfiehlt er für Jungen eine „körperliche Auslastung durch Spiel, Arbeit, Sport“ und für Mädchen eine „zurückhaltende Kleidung“ (ebd.).

Insgesamt spiegeln die einzelnen Erziehungsaufgaben einen Erziehungs- und Bildungsbegriff wider, in dem es im Wesentlichen um die Aneignung von Verhaltensweisen, um Einübung, Gewohnheit und Wiedergabe vorgegebener Inhalte geht. Zwar sind die dort angesprochenen Kompetenzen für ein selbstständiges Leben in der Gesellschaft teilweise wichtig, darüber hinaus wird jedoch weder *Begründungs-* noch *Zusammenhangswissens* in den Bildungsprogrammen angesprochen, also die Frage, warum bestimmte Dinge oder Sachverhalte sich so darstellen, wie sie vorgefunden werden. Ebenso wenig wird auf *Funktionswissen*, also auf die Frage, wie etwas funktioniert abgehoben oder eine *Erweiterung des Horizonts* angestrebt, etwa durch die Vermittlung von Inhalten, die über den eigenen täglichen Lebenszusammenhang hinaus gehen. Bereiche des *instrumentellen Wissens*, des Nutzens bestimmter Kompetenzen, um sich etwas Neues zu erschließen, wie sie klassisch in den Kulturtechniken repräsentiert

sind, sind bestenfalls ansatzweise erkennbar. Zählt man Motorik und Körpereinsatz hinzu, so ermöglichen bestimmte Bewegungsmuster natürlich immer auch die Anwendung auf neue Bereiche. Hinsichtlich der Kognition berühren Spracherziehung, musische Erziehung und Verstandeserziehung am ehesten instrumentelles Wissen, durch das sich neue Bereiche erschließen lassen. Allerdings spielt auch hier das Auswendiglernen von in ihrer Bedeutung festgelegter Symbole wie Pfeile, Beschriftungen von Bussen, Toiletten oder ähnliche Inhalte den Schwerpunkt.

Die Konstruktion der geistigen Behinderung entlang des Merkmals praktischer Bildbarkeit lässt schon definitorisch keine Leistungen im kognitiv abstrakten oder kreativen Bereich zu, eigenen Interessen der Kinder wird nicht getraut, eigene Lebensentwürfe werden ihnen nicht zugestanden.

6.6.3 Individualisierung oder Minimalziele für alle? –

Das Dilemma der „unregelmäßigen“ Entwicklung

Die Geistigbehindertenpädagogik stößt – wie jede Pädagogik – auf das Spannungsverhältnis zwischen der Systematisierung von Inhalten, der Organisation von Abläufen und den individuellen Unterschieden von Kindern. Bach (1969) spricht mit Blick auf Kinder mit einer sogenannten geistigen Behinderung von einer „unregelmäßigen“ Erziehbarkeit (ebd., 20). Paul Moor (1965) empfiehlt, in der Heilpädagogik die Bildungsprozesse stärker zu betonen als die konkreten Bildungsergebnisse. Er formuliert drei bis heute viel beachtete Grunddimensionen der individuellen kindbezogenen Zielbestimmung (ebd., 13ff): Das individuelle pädagogisch-diagnostische Verstehen des einzelnen Kindes („Erst verstehen, dann erziehen“), die Ressourcenorientierung („Nicht gegen die Fehler, sondern für das Fehlende“) und die Orientierung auf die Lebenswelt („Nicht nur das Kind, auch seine Umgebung ist zu erziehen“). Die bundesdeutsche Geistigbehindertenpädagogik kann sich mit einer solchen Position nicht zufrieden geben. Von Beginn an auf die Etablierung einer eigenständigen Schulform orientiert, sieht sie sich mit dem Problem der Zielformulierung und der Ausarbeitung von Bildungsplänen konfrontiert. Die neuen Bildungspläne sollen zwar eine gewisse Offenheit behalten, mehr Richtlinie als Verpflichtung sein, eher

„als Rahmen verstanden werden, den mit unterrichtlichem Leben auszufüllen Aufgabe eines jeden an unseren Kindern arbeitenden Lehrers bleibt“ (Ziebell 1966, 163).

Andererseits sollen die Bildungspläne aber auch ein gemeinsames und verbindendes Element der neuen Schulen darstellen. So beklagt Bach bereits zu Beginn der Bildungsarbeit die uneinheitlichen Vorgehensweisen innerhalb der Schulen. Das Ziel der „lebenspraktischen Erziehung“ sei

„an einem Orte Anleitung zu schlichten Umgangsformen und zu einfacher Selbstbesorgung, andernorts dagegen erste Einführung in die Kulturtechniken; mancherorts ist sie Einübung unkomplizierter arbeitsmäßiger Handgriffe, woanders wiederum Unterweisung in anspruchsvolleren handwerklichen Verrichtungen“ (Bach 1969, 22).

Folglich plädiert Bach für eine möglichst weitgehende Konkretisierung und beschreibt nützliche Erziehungsziele als „durch ihre prinzipielle Erreichbarkeit gekennzeichnet“ (ebd., 21), während er Erziehungsideale als eher utopisches und „erhabenes Orientierungsmodell“ für die Geistigbehindertenpädagogik zurückweist. Die Orientierung an Erziehungsidealen drohe ohnehin aufgrund der starken individuellen Unterschiede der Kinder „teils in verzweifelten

Selbsttäuschungen, teils in Zusammenbrüchen und in totaler Resignation zu enden“ (ebd., 21).

Es sind die Pädagogen und Pädagoginnen, die bis in die Bereiche von Sinn- und Bedeutungsetzung hinein definieren, was genau unter „Lebenserfülltheit“ verstanden werden soll und welche Erfahrungen und Kompetenzen dazu nötig, beziehungsweise im Rahmen schulischen Unterrichts, überhaupt durchführbar sind. Der sich durchziehende Verweis auf die prinzipielle Unvergleichbarkeit des geistig behinderten Menschen mit dem nicht behinderten Menschen verstärkt dabei die Definitionsmacht auf pädagogischer Seite. Gemäß dieser Logik heißt es über den Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung:

„Allerdings werden seine Lebenserfülltheit und seine Lebenstüchtigkeit von eigenständiger Struktur sein und nicht mit den Maßstäben des geistig nicht Behinderten gemessen werden dürfen“ (Bach 1969, 23).

Mit der Beschränkung auf „prinzipiell Erreichbares“ unterliegen alle Bildungsangebote einer Limitierung auf gerade die Inhalte und auf das Abstraktionsniveau, welches Pädagogen und Pädagoginnen vor Ort sich für Kinder mit geistiger Behinderung vorstellen können. Zu einem Zeitpunkt, zu dem nur wenige praktische Erfahrungen in der Unterrichtung geistig behinderter Kinder bestehen, wird ein Pragmatismus in die Bildungsarbeit eingeführt, der kaum Raum für eigene Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes lässt. Damit bleibt Bach weit hinter den eigenen Ansprüchen an die Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes zum Zweck seiner Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung zurück.

Letztlich geht selbst die Sinnfrage (die Frage nach der Lebenserfülltheit) nicht von der Annahme aus, dass jeder Mensch im Verlauf seiner Bildungsbiografie eine eigenständige Struktur an Sinndeutungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt, sondern es erfolgt selbst in diesem Punkt die Hervorhebung grundsätzlicher und unüberwindbarer Verschiedenheit der beiden idealtypisch konstruierten Gruppen von „Geistigbehinderten“ und „Nichtbehinderten“, für deren jeweilige Bildungsprozesse, Bildungsinhalte und Bildungsziele keinerlei vergleichbare Maßstäbe gefunden werden.

6.7 Fazit: eine Schule und doch keine Schule

Vor dem Hintergrund des Ideals verschiedener (leistungs-)gruppenspezifischer Bildungsvorstellungen mit je eigenen Inhalten, Zielen und pädagogischen Methoden, wird die Teilhabe am Bildungssystem für Kinder mit Lernschwierigkeiten in den 1960er Jahren über das formale Argument des Rechtsanspruchs auf Bildung durchgesetzt, dann aber mittels des Konstrukts der geistigen Behinderung ausschließlich in einem eigens auf dieses Konstrukt zugeschnittenen Sondersystem verwirklicht.

Die Verwirklichung des Rechts auf Bildung – respektive auf eine ganz eigene Bildung.

Resümierend kann festgehalten werden, dass deutliche Diskrepanzen auftreten zwischen dem aus historischer Verantwortung erwachsenen, aus Beobachtungen gewonnenen und im internationalen Vergleich für nötig erachteten Anspruch, jedem Kind in der Bundesrepublik ein Bildungsrecht zuzugestehen, und der konkreten Ausgestaltung dieses Anspruchs für Kinder mit Lernschwierigkeiten. Einerseits hat sich das Menschenbild in den 1960er Jahren nicht radikal verändert, so dass, wie das kultusministerielle „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ zeigt, die Legitimationsfiguren der Sonderpädagogik sich nicht wesentlich von

denen der ersten Nachkriegsjahre unterscheiden (siehe Kap. 5). Zudem fehlen praktische Erfahrungen auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung von Kindern mit (schweren) kognitiven Beeinträchtigungen und drittens sind die Bürgerrechts- und Bildungsgerechtigkeitsforderungen in den 1960er Jahren durch den Gedanken der Zugangs- und Leistungsgerechtigkeit geprägt. Das Bewusstsein für Gleichberechtigung bewirkt zwar die Durchsetzung des Bildungsrechts für Kinder mit Lernschwierigkeiten. Die auf fachlich-pädagogischer Ebene notwendige Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Bildungsvorstellungen wird dadurch jedoch nicht abgedeckt.

Unterschiedliche Menschenbilder bezüglich der Kinder mit Lernschwierigkeiten und der Kinder ohne Behinderung sowie die fehlende Reflexion der schulisch geprägten Bildungsvorstellungen haben in den 1960er Jahren zur Folge, dass im Bildungssektor ein Schultyp entsteht, der noch deutlicher als die Sonderschule für Lernbehinderte³⁸ einen ganz eigenen Bildungsbegriff entwirft.

Es werden neue Attribute zur Beschreibung einer besonderen Bildungsfähigkeit von Kindern mit Lernschwierigkeiten in Abgrenzung zu einer scheinbar „normalen“ Bildbarkeit gesucht und in der Bezeichnung „praktische Bildbarkeit“ gefunden. Praktische Bildbarkeit wird in nahezu allen Belangen als spezielle Bildbarkeit charakterisiert. Das Wort Bildung wird zwar nun auch mit Blick auf Kinder mit einer sogenannten geistigen Behinderung verwendet, es meint aber nicht den gleichen Sachverhalt, zielt nicht auf die gleichen Aspekte, dreht sich nicht um die gleichen Inhalte, wie für Kinder ohne Beeinträchtigung. Dieser Logik folgend, zeichnen sich die neuen Schulen vor allem dadurch aus, dass sie zwar Gleichberechtigung versprechen, das in Frage stehende Rechtsgut der Bildung aber völlig unterschiedlich fassen.

Als geistig behindert gilt, wer eine Schule für Geistigbehinderte besucht – der Zirkelschluss zwischen Systemlogik und Behinderungsdefinition. Die recht heterogene Gruppe der Kinder mit Lernschwierigkeiten hat damit eine Gemeinsamkeit, die sich von der Reichweite des bis dato bestehenden Schulsystems herleitet, nämlich als die Gruppe derjenigen, die bisher aus dem System heraus fiel. Dieser Sachverhalt wird sogar definitorisch genutzt. Die enge Bindung der Definition einer sogenannten geistigen Behinderung an die Ausschlusskriterien der Schule für Lernbehinderte der 1960er Jahre bewirkt eine pragmatische Verengung auf konkretes, anschauliches Lernen und praktische Bildbarkeit. Umgekehrt sind die umfangreich herausgearbeiteten Einschränkungen der Bildungsfähigkeit und die Abgrenzung zu allen bestehenden Schulformen strukturbildend für die neue Schulform. Die Erziehungsziele spiegeln ein restriktives, auf Nachahmung reduziertes Lern- und Bildungsverständnis. Aspekte wie Eigenaktivität, die grundsätzliche Offenheit von Entwicklungs- oder Bildungsprozessen finden fast keinen Platz. Zudem steht die Schule für praktisch Bildbare nicht allen Kindern offen. Auch für diese Schulform gelten bereits in ihren Anfängen besondere Teilnahmevoraussetzungen. Sprachfähigkeit, sinnvolle Tätigkeit und ausreichende Einordnung stellen die unterrichtsorganisatorischen Minimalkriterien dar.

Rückblickend betrachtet, hat das Projekt der Gleichberechtigung in Sachen Bildbarkeit zwiespältigen Charakter. Der Einbezug der Kinder mit Lernschwierigkeiten in das Bildungssystem ändert nichts an den bestehenden Differenzlinien zu den Kindern und Jugendlichen, die schon zuvor als bildbar galten. Es verfestigt diese Differenzlinien eher, indem in fast allen Belangen die Besonderheit und Sonderstellung der spezifischen Bildbarkeit von Kindern mit

³⁸ Die Bezeichnung „Sonderschule für Lernbehinderte“ ersetzt in den 1960er Jahren zunehmend den Begriff „Hilfsschule“, heute ist dies die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

Lernschwierigkeiten konstruiert wird. Praktische Bildbarkeit ist eben nicht gleichzusetzen mit der bisherigen Vorstellung von Bildbarkeit, so lautet die Botschaft. Nach unten werden neue Differenzlinien aufgemacht: Als nicht mehr praktisch bildbar gilt, wer die Mindestvoraussetzungen der neuen Schulform nicht erfüllt.

Das Recht auf den Schulbesuch führt in eine Als-Ob-Normalität, die, gemessen an Bildungsvorstellungen, nicht viel mit den sonst üblichen schulischen Funktionen und Aktivitäten gemein hat. Die Grenze dessen, was inhaltlich als Bildung gilt, wird aus Gründen eines nicht von der Hand zu weisenden, demokratisch begründeten Anspruchs auf den Schulbesuch ein wenig ausgedehnt. Es wird eine Institution am unteren Rand des Bildungssystems eingerichtet, die wohl mehr aus Gründen der formalen Gleichberechtigung Schule heißen darf.

Trotz all dieser wesentlichen Einschränkungen bleibt festzuhalten: Mit der Durchsetzung des Bildungsrechts für Kinder mit Lernschwierigkeiten wird unzweifelhaft ein wichtiger Durchbruch hinsichtlich der Zuständigkeit des Erziehungs- und Bildungssystems für diese Kinder und Jugendlichen erzielt.

7 Tradition und Reform: neue Tendenzen in den ausgehenden 1960er Jahren – der Begabungsbegriff auf dem Prüfstand

7.1 Reformstimmung im allgemeinen Bildungswesen der 1960er Jahre – Hintergrund und wichtige Akteure

Zeitlich parallel mit den in dem vorhergehenden Kapitel (Kap. 6) dargestellten Debatten um eine spezifische, angeborene, typ- oder behinderungsbedingte Form der Bildbarkeit in der Sonderpädagogik, erfährt die Logik einer begabungsspezifischen Zuteilung zu Bildungsangeboten in dem mehrgliedrigen Schulsystem Kritik. Erstmals seit Bestehen der Bundesrepublik gewinnen Bemühungen zu umfassenden Bildungsreformen eine breite Zustimmung. In rückblickender Betrachtung (vgl. Ackeren van/Klemm 2011; Baumgart 2007) werden dafür zwei ganz unterschiedliche Impulse verantwortlich gemacht. Zum einen warnen Veröffentlichungen wie „Die Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) vor Wettbewerbsnachteilen im internationalen Vergleich aufgrund unzureichender Anpassung des Bildungssystems an veränderte Qualifikationsanforderungen. Auf einer sozialwissenschaftlichen Ebene rücken Forschungsbefunde ungleiche Zugangschancen insbesondere zu den höheren Bildungsabschlüssen in den Fokus. Aus bürgerrechtlicher Perspektive werden Fragen der Zugangsgerechtigkeit problematisiert (vgl. Dahrendorf 1965). Bei dieser Argumentationslinie stehen vor allem die im Grundgesetz verankerten Grundrechte im Mittelpunkt. Es zeigt sich eine Kluft zwischen den empirisch nachweisbaren Bildungsbarrieren und der verfassungsmäßigen Vorgabe, niemanden wegen seines Geschlechts, seiner (sozialen) Herkunft oder seiner Religion zu benachteiligen. In der Folge stellt das breit angelegte Gutachten des Deutschen Bildungsrats „Begabung und Lernen“ (Roth 1969a) die bisherige Logik der Begabungsgerechtigkeit in dem bundesdeutschen Bildungswesen erstmals auf wissenschaftlicher Grundlage in Frage – und scheitert dann doch an politischem Widerstand.

Die Kombination aus ökonomischer und bürgerrechtlicher Debatte um die Funktionen von Bildung und die diesbezügliche Leistungsfähigkeit des Systems erzeugt in der Mitte der 1960er Jahre eine gesamtgesellschaftliche und politische Stimmungslage, die der Reform des Bildungssystems eine bis dahin einmalige Dynamik verleiht. Für einen kurzen Zeitraum werden umfangreiche Studien und Forschungsarbeiten mit Blick auf bildungsrelevante Themen in Auftrag gegeben und finanziert. Zu ihnen gehören auch die Arbeiten des Deutschen Bildungsrats und die daraus resultierenden weitreichenden Empfehlungen zum Beispiel zur Umsetzung eines integrierten Gesamtschulsystems. Erst die Auflösung des Deutschen Bildungsrats im Jahr 1975 (s.u.) markiert – in der Rückschau als deutliches Symptom zu deuten – das Ende einer offenen Reformpolitik im Bildungsbereich.

Im Zuge der allgemeinen Bildungsreformdebatten der späten 1960er und frühen 1970er Jahre entstehen eine Reihe wegweisender Empfehlungen und Gutachten, die als Anregungen zur Vereinheitlichung der Ländergesetzgebungen dienen sollen. Sie sind von dem Anspruch geprägt, bundesweit nach den gleichen Prinzipien ausgerichtete wissenschaftlich fundierte

Reformen zu bewirken. Als maßgebliche Akteure fungieren die Kultusministerkonferenz (siehe Kap. 5.1) und der Deutsche Bildungsrat.

Der Deutsche Bildungsrat wird 1966 gegründet. Zur Charakterisierung der Argumentationslinien in der bundesdeutschen Bildungsdebatte der späten 1960er und der 1970er Jahre sind neben den kultusministeriellen Empfehlungen auch Veröffentlichungen des Deutschen Bildungsrats von Interesse. Anders als sein Vorgängergremium, der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen³⁹, besteht der Deutsche Bildungsrat aus zwei Kommissionen: einer *Regierungskommission*, zusammengesetzt im Wesentlichen aus den Kultusministern der Länder sowie aus Mitgliedern der Bundesregierung und einer *Bildungskommission*, der hauptsächlich Sachverständige und Experten angehören. Diese Konstellation der Zusammenarbeit von Experten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Verbänden mit Bildungspolitikern soll eine größere politische Verbindlichkeit der Empfehlungen und Gutachten bewirken. Die Bildungskommission erarbeitet auf wissenschaftlicher Grundlage Empfehlungen für die Entwicklung und Reform des Bildungswesens als einheitliche Basis für die bildungspolitischen Entscheidungen in den Ländern⁴⁰. Die Empfehlungen und Gutachten der Bildungskommission spiegeln nicht den Stand der tatsächlichen Umsetzung wider – vielmehr haben sie den Charakter wissenschaftlicher Expertenmeinungen in den Bereichen der strukturellen sowie inhaltlichen Entwicklung des Bildungssektors. Gleichwohl haben sie die politische und gesellschaftliche Debatte dieser Jahre stark beeinflusst⁴¹.

1975 wird auch der Deutsche Bildungsrat aufgelöst. Gründe dafür werden in der Literatur rückblickend auf unterschiedlichen Ebenen ausgemacht. So sei vordergründig vor allem die Finanzierbarkeit der groß angelegten Reformpläne im Zuge der Wirtschaftskrise der 1970er Jahre immer mehr in die Kritik geraten. Inhaltlich spielt jedoch von Anfang an ein breiter konservativer Widerstand gegen eine teilweise als ideologisch motiviert empfundene Schulreform eine Rolle, der auch aufgrund der wirtschaftlichen Schwierigkeiten immer mehr Rückhalt in der Bevölkerung findet (vgl. Baumgart 2007, 224). Muth (2009) macht eine noch grundsätzlichere Problematik aus, da beide aufeinander folgende Ausschüsse mit dem Ziel der unabhängigen Politikberatung gegründet worden seien.

„Solche Unabhängigkeit eines Gremiums muss notgedrungen für die aktive Politik, die in einer parlamentarischen Demokratie von Parteien getragen wird und von Kontroversen bestimmt ist, immer dann unbequem werden, wenn die Empfehlungen und Ratschläge sich nicht in formulierte politische Programme und Konzeptionen einfügen. Daraus wird es erklärlich, dass der unabhängigen Politikberatung in der Bundesrepublik bereits 1975 das Licht ausgeblasen wurde“ (ebd., 40).

³⁹ Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953-1965) war ein Expertengremium mit dem Auftrag einer fachlich orientierten Auseinandersetzung und unabhängigen Politikberatung im Bildungsbe- reich. Insgesamt legte er neunundzwanzig Empfehlungen und Gutachten vor, bezog die Sonderpädagogik jedoch nie in seine Arbeit ein, weshalb er für die massive Trennung zwischen Regel- und Sonderpädagogik sowie die insgesamt fehlende bildungspolitische Relevanz des sonderpädagogischen Sektors bis in die 1970er Jahre steht. 1966 wird er vom Deutschen Bildungsrat abgelöst (vgl. Muth 1986).

⁴⁰ Die Bildungskommission veröffentlicht zwei unterschiedliche Schriftenreihen. Zum einen gibt sie ihre „*Gutachten und Studien*“ heraus, die ihr wiederum als die Grundlagen für die Erstellung konkreter bildungspolitischer „*Empfehlungen*“ dienen. Die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates haben einen deutlich offizielleren Charakter, da sie erst nach Konsultierung der Regierungskommission beschlossen und verabschiedet werden (vgl. Muth 1986).

⁴¹ Hinsichtlich der Empfehlungen für die Entwicklung des sonderpädagogischen Bereichs liegen die Entwürfe zur Gestaltung des Bildungswesens durch den Deutschen Bildungsrat sogar konträr zu den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (siehe Kap. 8).

Die „Gutachten und Studien“ der Bildungskommission zu Begabung und Lernen (vgl. Roth 1969a). Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates gibt 14 wissenschaftliche Einzelgutachten zu relevanten Fragestellungen zu dem Wissens- und Forschungsstand in dem Bereich der Begabung, Begabungsförderung und Begabungsauslese in Auftrag. Koordiniert und geleitet wird der zuständige Unterausschuss des Deutschen Bildungsrats von Heinrich Roth. Das Anliegen besteht darin, das viel diskutierte Verhältnis von Anlage- und Umweltfaktoren für Lernen und Entwicklung auf dem damals aktuellen Stand der Forschung neu auszuloten und relevante Wissensbestände über die bekannten Einflussfaktoren zusammenzutragen. Damit verbunden ist die Frage, ob überhaupt, und wenn ja, welche schulischen Reformen ein geeignetes Mittel sein können, um eventuell bisher im Bildungswesen benachteiligten Bevölkerungsgruppen ein passenderes Lern- und Entwicklungsangebot in den Schulen zu machen – auch um den gestiegenen oder veränderten gesellschaftlichen Qualifikations- und Fachkräftebedarf zu bedienen. Oder, wie Heinrich Roth die Ausgangsfrage einleitend zu den Gutachten zusammenfasst:

„... wie weit sich der Aufwand für Verbesserung unserer Schulen lohnt, gemessen an der Möglichkeit, immer mehr Begabung für immer zahlreicher nötig werdende weiterführende Schulen und qualifizierte Berufsanforderungen aufzuschließen“ (Roth 1969b, 18).

Im Zuge dieser im Wesentlichen „regelpädagogisch“ geführten Debatte (siehe Kap. 7.2) bleibt die Auseinandersetzung mit Aspekten des Lernens und der Bildung von Kindern mit Behinderung in der Reformphase der späten 1960er Jahre ein äußerst marginaler Punkt. Im Mittelpunkt stehen mit der aufkommenden Gesamtschuldebatte zunächst verbesserte Zugänge zu dem (höheren) Bildungswesen, verbesserte Lernbedingungen und verbesserte Bildungschancen für Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien, für Kinder aus ländlichen Regionen – und für Mädchen (siehe Kap. 7.3). Nur an wenigen Stellen zeigt sich überhaupt ein Bewusstsein dafür, welche Kritik an dem segregierenden Bildungssystem in diesen wissenschaftlichen Befunden liegt, würde man ihre Gültigkeit auch auf Kinder mit Behinderung übertragen. Solche Ansätze werden nur andeutungsweise, knapp und im Konjunktiv formuliert (siehe Kap. 7.4).

Die inhaltlichen Positionen der Reformdebatten lassen sich kaum in wenige Schlagworte fassen. Sie formieren sich in einem Klima der Veränderung der geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogik hin zu einer empirischen Erziehungswissenschaft. Etliche Akteure fordern auf der Basis einer stärkeren Beachtung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse und dem Ausbau empirischer erziehungswissenschaftlicher Forschung eine sogenannte realistische Wende des Fachs. Darauf aufbauend und in der Rezeption der „Kritischen Theorie“ (Habermas, 1968) bildet sich in den 1960er Jahren die Kritische Erziehungswissenschaft heraus. In der Diskussion um die Kernelemente demokratischer Gesellschaften werden die Ziele eines verantwortungsvollen, mündigen und selbstbestimmten Zusammenlebens zentral. Aus empirisch abbildbaren gesellschaftlichen Widersprüchen erwächst ein gesellschaftskritisches Potenzial der Erziehungswissenschaft. Vertreterinnen und Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft erweitern pädagogische Fragestellungen um sozial- und gesellschaftswissenschaftlich relevante Aspekte mit Blick auf die Lebenssituationen (Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten) ihrer Klientel und beziehen weiter reichende Fragen ein, wie die nach den Ursachen sozialer (Bildungs-)Ungleichheit und Benachteiligung im Bildungssystem (z.B. Ilse Dahmer; Wolfgang Klafki; Hans-Jochen Gamm; Klaus Mollenhauer). Andere Autoren (z.B. Wolfgang Brezinka) sprechen sich für eine größere Beschei-

denheit mit Blick auf den Zusammenhang von Erziehungsziel und -wirkung innerhalb der Pädagogik aus. Demnach müsse sich die Erziehungswissenschaft zunächst einmal viel mehr als bisher mit dem Charakter von Erziehungs- und Bildungsprozessen beschäftigen, auch um überhaupt die Einflussfaktoren für eine Veränderung von Denken und Verhalten (als die gewünschten erzieherischen Effekte) zu kennen. Fragen nach den Zielen und Inhalten der Bildung seien grundsätzlich kein Gegenstand von Forschung, sie würden vielmehr politisch entschieden (Brezinka 1969).⁴² Die folgende Auseinandersetzung mit den Bildungsreformdebatten der späten 1960er Jahre zeigt eindrücklich, wie empirisch wissenschaftliche Erkenntnisse über Bedingungen und Wirkungen von Bildungsprozessen die bestehenden Selektionsmechanismen eines als demokratisch postulierten Bildungssystems fragwürdig werden lassen.

7.2 Wissenschaftliche und fachliche Standpunkte:

Kritik an dem Begriff anlagebedingter Begabung und Hinwendung zum Verständnis kontextabhängiger Lernprozesse

Heinrich Roth als Herausgeber der Gutachten und Studien „Begabung und Lernen“ stellt den Gutachtenband in den gesellschaftspolitischen Reformdiskurs der ausgehenden 1960er Jahre. Er betont die Einbettung der Arbeit in den bürgerrechtlich geführten Argumentationsstrang um das individuelle Recht auf Entfaltung der Persönlichkeit im Bildungswesen:

„Wohl aber könnte man sagen, dass eine Annahme den Ausschuss verband und verpflichtete, dass nämlich die Entwicklung und Förderung aller Begabungen nicht nur dem Grundgesetz entspricht, sondern einem glücklicheren Bewusstsein sowohl des einzelnen als auch der Gesellschaft zu dienen vermag. Es gibt auf alle Fälle noch viel zu viele, die an der Schule scheitern, und noch viel zu viele, die nicht zu einer optimalen Entfaltung ihrer Leistungsfähigkeit und zu angemessener Selbstverwirklichung gefördert werden“ (Roth 1969b, 18).

In diesem Sinne stehen die Gutachten zu Begabung und Lernen im Kern für eine veränderte Sichtweise auf das Verhältnis von Kind und Schule. Individuelles Schulversagen erklärt sich in dieser Perspektive nicht mehr ausschließlich auf der Ebene individueller Merkmale (persönlicher Defizite) des Schülers oder der Schülerin. Vielmehr macht sich die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats zur Aufgabe, den Anteil der Schule selbst am Scheitern der Kinder zu beleuchten.

Roth (1969b, 17) betont die Konvergenz der Untersuchungsbefunde aus den 14 Studien. Dieses Hinausgehen über eine unverbundene Sammlung von Einzelgutachten zeichnet den Gutachtenband auch mit Blick auf seine Gesamtwirkung in der Fachöffentlichkeit aus (vgl. zu dieser Einschätzung auch Bleidick 1969). Auf der Basis der relativ großen Bandbreite der Themen und der unterschiedlichen Perspektiven kommen die Autoren schließlich zu einer gemeinsamen Kernaussage: einer zeitgemäßen wissenschaftlich fundierten Kritik an der bisherigen Verwendung des Begabungsbegriffs in der schulischen Pädagogik. Die Kernaspekte werden folgend dargestellt.

⁴² Im Rahmen dieses Kapitels werde ich den Schwerpunkt auf die interdisziplinäre Auseinandersetzung um ein Verständnis von Bildung im Rahmen der Debatten um den Begabungs- und den Lernbegriff legen. Der Herausgeber der 1969 veröffentlichten „Gutachten und Studien Begabung und Lernen“ des Deutschen Bildungsrats, Heinrich Roth, kann in kritischer Abgrenzung zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik als früher Vertreter einer empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft gesehen werden (vgl. Baumgart 2007).

7.2.1 Die Gutachten und Studien der Bildungskommission

des Deutschen Bildungsrats: Kritik an den Begriffen „Begabung“ und „Reife“

Die starke Ausrichtung des Bildungssystems auf die Begabungslogik erscheint angesichts der Forschungslage als höchst problematisch – erweist sich der Begabungsbegriff doch insgesamt zu statisch, zu undifferenziert, zu normativ aufgeladen, um den empirisch erwiesenen hohen Stellenwert der Kontextbedingungen des Lernens zu erfassen (vgl. Roth 1969b). Die im Gutachtenband vertretene Kritik am Begabungsbegriff erstreckt sich auf folgende Aspekte:

- Der Begriff „Begabung“ transportiert die Vorstellung von etwas natürlich Gegebenen, einer Veranlagung als Lerndisposition, die ein Mensch aufgrund genetischer Ausstattung besitzt – oder umgekehrt, an der es einem Menschen mangelt. Mit Blick auf den Stellenwert von Anlage- und Umweltbedingungen in Lern- und Entwicklungsprozessen ist der herkömmliche Begabungsbegriff nahezu synonym mit dem Anlagebegriff.

Wesentlich wichtiger als die nicht weiterführende und bisher nicht zu klärende Frage, welchen quantitativen Anteil genetische Faktoren (Anlage) oder Kontextfaktoren (Umwelt) haben, erscheinen nun die Fragen nach dem Zusammenwirken beider Dimensionen: Welche Umweltfaktoren beeinflussen Lernen und Entwicklung – und wie? (vgl. Gottschaldt 1969, 147ff). In seinem Gutachten zu Definitions- und Methodenproblemen der Begabungsforschung betont der Psychologe und Pädagoge Günther Mühle den Stellenwert und die Innovation der Auseinandersetzung mit dem Begabungsbegriff überhaupt (Mühle 1969, 69ff). Einleitend problematisiert er den in der Schulpädagogik der 1960er Jahre verbreiteten und weitgehend unreflektierten Umgang mit dem Begabungsbegriff:

„Es mag im alltäglichen Leben wenig Schaden anrichten, wenn eine Hochleistung als Ausdruck einer erbmäßig verankerten Begabung angesehen wird; aufs höchste problematisch und unzulässig aber ist die Erklärung einer weniger guten oder gar nicht erbrachten Leistung aus dem Mangel an spezifischer Begabung. *Leistungsmängel mit Begabungsmängel gleichzusetzen* ist ein zwar bequemes, häufig gedankenlos angewandtes Verfahren, im pädagogischen Bereich aber kommt es einem ‚*Entlastungsurteil*‘ gleich, das den Erzieher freispricht. Er fragt dann nicht weiter und auch nicht anders, weil er nicht weiter und anders fragen will“ (Mühle 1969, 69).

- Der herkömmliche Begabungsbegriff geht von einer im Entwicklungsverlauf weitgehend statisch verstandenen Lerndisposition aus. In diesem Sinne gilt (anlagebedingte) Begabung als Grundlage für die Qualität der Entwicklungsprozesse. Im Begabungsbegriff werden äußere Einflüsse und biografische Aspekte des Lernens, verstanden als (lebenslanger) kontextabhängiger Prozess, ausgeblendet.

Im Rekurs auf die Begabungsforschung wird in den Gutachten die Bedeutung der Vorerfahrung (Lernerfahrungen) für die aktuelle Lerndisposition betont. Dies stützt eine biografische Perspektive (vgl. Aebli 1969; Roth 1969b). Lernen wird als lebenslanger Prozess aufgefasst, der immer durch aktuelle *und* vorhergehende Erfahrungen und Bedingungen beeinflusst und geprägt ist. Damit geht gleichzeitig eine Kritik am Begriff der Entwicklungsreife einher, wie er vor allem an den Übergängen im Bildungsbereich bis in die 1960er Jahre üblich ist. Reifung, verstanden als Ablauf physiologischer und psychologischer intra-individueller Entwicklungsprozesse, erscheint nun als Erklärung unzureichend:

„Ein bloßes Abwarten, bis jemand ‚reif für‘ gewisse Lernprozesse geworden ist, missversteht den Entwicklungsprozess als einseitigen Reifeprozess und versäumt die Frage nach den fehlenden Lernprozessen für weiterführendes Lernen“ (Roth 1969b, 27).

- Der Begabungsbegriff blendet die Verknüpfung von Lernerfahrungen einerseits und deren Auswirkungen auf die Strukturen von Lernprozessen und Lernmotivationen andererseits aus. Die Gutachten stellen mit Blick auf den Forschungsstand der 1960er Jahre deutlich heraus, dass auch die Struktur und Qualität von Denkprozessen (z.B. die Fähigkeit zu problem-lösendem und kreativem Denken) erlernt und nicht (alleine) Ausdruck einer besonderen Begabung sind. Als ein zentraler Aspekt der Studien zählt der wissenschaftliche Befund, dass Lernen und Denken wiederum selbst erlernten Mustern folgt. Auch die erlernten Muster der Motivation bedingen Art und Ausmaß, in denen sich ein Mensch neuen Herausforderungen stellt. Die im Gutachtenband „Begabung und Lernen“ geteilte Auffassung betont, dass

„*Motivation als eine übergeordnete Instanz der Verhaltenssteuerung* [...] gelernt (wird). Jede Art von Motivation ist nicht einfach eine ererbte, sondern eine *erworbene Größe*. Menschen mögen sich nach angeborenen Vitalitäts- und Energiekapazitäten unterscheiden, die Ausrichtung der menschlichen Kräfte und Ziele auf Gegenstände, Pläne und Vorhaben wird erlernt. Wenn auch die Motivation für Lernen selbst erlernt wird, dann hat die Schule nicht nur die Aufgabe, Wissen und Denken zu lehren, sondern auch beim *Aufbau der Motivation für Lernen* und Denken mitzuwirken und die Gegenstände, die sie lehrt, mit wertschätzendem Interesse aufzuladen“ (Roth 1969b, 31).

- Der Begabungsbegriff ist insgesamt ungeeignet, die Wechselwirkung von Lernen und Umweltbedingungen (Familie und gesellschaftliches Milieu) in den Blick zu nehmen und konkrete Einflussfaktoren auf individuelles Lernen und individuelle Entwicklung zu beschreiben. Das Bewusstsein für soziale Kontextbedingungen des Lernens wie Wertorientierungen, bildungsbezogene Einstellungen, Zukunftsvorstellungen und Erziehungspraktiken im Herkunftsmilieu, aber auch materielle Bedingungen des Aufwachsens (vgl. Mollenhauer 1969) sowie das Bewusstsein für den Zusammenhang von Sprache und Kognition (vgl. Oevermann 1969) wird in den Gutachten gestärkt. Mollenhauer fasst seine Erkenntnisse im Gutachten zu Sozialisation und Schulerfolg folgendermaßen zusammen:

„Die entscheidende Schwierigkeit scheint dabei zu sein, dass die Praktiken des Umgangs mit Kindern derart mit Persönlichkeitsstrukturen, Wertorientierungen und – durch diese hindurch – mit sozialen und ökonomischen Lagen verknüpft sind, dass tatsächliche und allgemein wirkungsvolle Veränderungen nur in dem Maße zu erwarten sind, in dem zugleich diese *sozialen und ökonomischen Lagen* sich verändern“ (Mollenhauer 1969, 292).

Heinrich Roth ergänzt in seinem zusammenfassenden Überblick über alle Gutachten mit Blick auf Mollenhauers Befund:

„Man kann allerdings diesen Satz auch umkehren und sagen, dass sich diese Lagen nur verändern, wenn die Menschen, die in solchen Verhältnissen leben, in den Stand versetzt und befähigt werden, sie mitzuverändern, was den ganzen Kreislauf beleuchtet, der hier in Bewegung gesetzt werden muss“ (Roth 1969b, 41).

Er fügt mit Blick auf eine Gesamteinschätzung hinzu:

„Es ist deshalb nach meiner Auffassung heute schlicht unmöglich geworden, für Gruppen von Menschen durch die Vorwegzuweisung in eine in ihren Zielen begrenzte Schulart den Rahmen im Voraus festzulegen, den sie nicht überschreiten dürfen. Wir sind auf keinen Fall berechtigt, für jemanden die Abstraktionsebene festzulegen, auf der allein er denken darf (z.B. nur auf der volkstümlichen Ebene), oder die Lernziele festzulegen, die er höchstens erreichen darf, oder die Methoden des Lernens und Denkens, für die allein er aufgeschlossen werden darf. Lernen ist ein lebenslanger Prozess, der nicht abschließbar ist, nicht abgeschlossen werden darf“ (ebd., 67).

Das Ergebnis der Aufarbeitung des Forschungsstands der späten 1960er Jahre ist die Kritik am Begabungsbegriff und seiner anlageorientierten Ausrichtung auf mehreren Ebenen.

Zum einen werden aus dem Wissen um den Kontextbezug von Lernen und Entwicklung Aspekte für eine veränderte pädagogisch-didaktische Arbeit in der Schule, in der Klasse, im direkten Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen thematisiert. Hier wird das professionelle pädagogische Selbstverständnis ebenso angesprochen wie Forschungsdesiderate formuliert und veränderte Anforderungen an didaktische und unterrichtsmethodische Kompetenzen gefordert werden.

Auf einer übergeordneten Ebene betrifft die Kritik allerdings auch bildungspolitische und schulorganisatorische Gesichtspunkte. So wird die bisherige Begründung von Übergängen zwischen den einzelnen formalen Bildungsstufen durch die Kritik am Begriff der Reife fraglich – und mit ihnen die Praxis einer schulischen Selektion von Schülerinnen und Schülern nach (vermeintlich gültigen) Begabungs- und Reifekriterien überhaupt.

Schließlich werden auf der gesellschaftlichen Ebene die Verflechtungen von individuellen Bildungswegen und sozialen Lebenslagen angesprochen. Wo ökonomische Mittel, soziales, wertbezogenes und kommunikatives Knowhow fehlen, um sich erfolgreich in dem Bildungssystem zu bewegen, stehen gleichfalls die Chancen schlecht, die prekären Lebenslagen zu überwinden. Ausgehend von diesem Befund erhält Schule im gesellschaftlichen Kontext auch die Aufgabe, zu motivieren und den Einzelnen zu befähigen, seine Interessen in einer demokratischen Gesellschaft zu vertreten.

Ein Scheitern an der Schule ist jedenfalls nicht mehr allein auf der Seite des Kindes zu verbuchen – und mehr noch: Schule hätte demnach nicht nur zu bewerten, wo ein Kind steht, sie muss darauf aufbauend auch die Bedingungen schaffen, in der Kinder ihre Lern- und Entwicklungspotenziale entfalten können.

7.2.2 Auswirkungen der Gutachten zu Begabung und Lernen auf Bildungskonzepte

Wesentliche Rückschlüsse aus den Gutachten des Deutschen Bildungsrates zum wissenschaftlichen Stand der Diskussion um Begabung und Lernen in den 1960er Jahren werden in dem folgenden Abschnitt zusammengefasst. Zu einem Gutteil finden sie sich in den „Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ (Deutscher Bildungsrat 1969) beziehungsweise in dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ (Deutscher Bildungsrat 1970) wieder. Es zeigen sich in den Arbeiten der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zu Begabung und Lernen in vielerlei Hinsicht Potenziale eines veränderten Bildungsverständnisses. Die Ebene der tatsächlichen Umsetzung durch Bildungsreformen wird nicht berührt, so sind etliche der angesprochenen Aspekte auch aktuell noch nicht (oder nicht durchgängig) im praktischen Bildungsalltag wirksam.

Insgesamt wird in der Folge der Gutachten der Lernbegriff gestärkt – das Konzept des Lernens steht im Unterschied zu dem der Begabung für die Prozesshaftigkeit kognitiver Entwicklung in Abhängigkeit von und in Wechselwirkung mit (sozialen) Kontextbedingungen und Umweltfaktoren. Bedingungen und ihre konkreten Wirkungen auf Lernprozesse können deutlicher operationalisiert werden, als dies der anlageorientierte und relativ geschlossene Begabungsbegriff oder der damit verbundene Reifebegriff erlauben (vgl. Roth 1969b, 22ff). Der Stellenwert konkreter Lernbedingungen und Lernerfahrungen in individuellen Lernprozessen, das Bewusstsein für lernmethodische und unterrichtsdidaktische Verantwortung der Lehrenden und für die sozialen (außer-)schulischen Kontexte des Lernens werden im Gutachtenband hervorgehoben und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Im Einzelnen bedeutet dies:

- Die gesellschaftlichen Selektionsfunktionen von Bildungseinrichtungen im Allgemeinen und von Schule im Besonderen geraten in den Fokus. Dies berührt zunächst einmal Fragen nach den *konkreten Kriterien* für Selektion und deren Berechtigung in einer demokratischen Gesellschaft.

Ein entlang genetischer Disposition angelegtes Begabungsverständnis bildet einen wesentlichen Teil der gedanklichen Grundlage für das mehrgliedrige Schulsystem in der BRD (vgl. Baumgart 2007, 218). Den anderen, komplementären Teil steuert die bis weit in die 1950er Jahre proklamierte gesellschaftspolitische Überzeugung bei, eine Bildungszuteilung gemäß der Klassifizierung in praktische (umsetzende), mittlere (vermittelnde) und höhere (planende und konstruierende) Qualifikationsniveaus würde dem gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Bedarf besonders gerecht (Ackeren van/Klemm 2011, 37ff). Beide Begründungen geraten nun ins Wanken. Gegen das gesellschaftspolitische Argument werden mit Verweis auf das Benachteiligungsverbot des Grundgesetzes Bürgerrechte geltend gemacht (s.o.; Roth 1969b, 18). Gegen die Selektion von Schülern in verschiedene Leistungs- und Schultypen aufgrund einer vermeintlichen natürlichen Begabungsverteilung sprechen die Befunde der neueren Begabungsforschung. Der schulpolitisch vorgebrachte Zweck einer lernorganisatorischen Effizienz reicht nun gegen die gemeinsame Argumentationsrichtung von Bürgerrechtsdebatte und Erziehungswissenschaft nicht mehr aus. Derart argumentativ freigelegt, erscheint die Selektionspraxis im dreigliedrigen deutschen Schulsystem nur noch als Interesse einflussreicher Bevölkerungsgruppen im Verteilungskampf um gute Berufe und gute Positionen. Denn gerät das Konstrukt genetischer Begabung als rechtfertigendes schulisches Auslesekriterium ins Wanken, werden die Verteilungsmechanismen mit Blick auf das begrenzte Gut (Aus-)Bildung neu hinterfragt. Es entsteht Reformzwang. Der 1970 durch den Deutschen Bildungsrat vorgelegte „Strukturplan für das Bildungswesen“ fordert ein längeres gemeinsames Lernen aller Kinder und die Möglichkeit flexibler Gestaltung individueller Bildungsbiografien. Dies geschieht vor dem Hintergrund des verfassungsmäßigen Benachteiligungsverbots, des Rechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit sowie des Rechts auf freie Berufswahl in einer demokratischen Gesellschaft (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, 25). Der Aspekt längeren gemeinsamen Lernens wird zum Kernaspekt der „Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ (Deutscher Bildungsrat 1969). Bekanntlich übersteht das dreigliedrige Schulsystem diese Krise unbeschadet.

- Über die Thematik einer gerechten oder gerechtfertigten Selektion hinaus geraten auch grundsätzlichere Fragen nach dem gesellschaftlichen Auftrag und der Funktion von Schulbildung auf den Prüfstand. Damit wird das in Bildungsvorstellungen klassische Verhältnis von individueller Entwicklung und Entfaltung auf der einen Seite und dem gesellschaftlichem Interesse an spezifischer (Aus-)Bildung und Kompetenz auf der anderen Seite angesprochen. Die gesellschaftspolitisch motivierte Festlegung der Bildungsmöglichkeiten wurde bereits in dem vorhergehenden Punkt problematisiert. In den 1960er Jahren gerät diese bildungspolitische Planwirtschaft ohnehin in die Kritik (vgl. Picht 1964). Durch die Gutachten der Bildungskommission werden Positionen gestärkt, die nicht von einer Gegensätzlichkeit von gesellschaftlichem Interesse und persönlicher Entwicklung ausgehen:

„Dem einzelnen wird geholfen, den Weg zur Selbstverwirklichung in der ihm erreichbaren individuellen Höchstleistung zu finden, und die Gesellschaft findet auf der Basis einer breiten, differenzierten Begabungsförderung diejenigen Kräfte, deren sie für die Vielfalt ihrer Funktionen und Berufe bedarf“ (Roth 1969b, 6).

Was Heinrich Roth im idealen Fall als Win-Win-Situation für Individuum und Gesellschaft darstellt, ist im Kontext der 1960er Jahre ein deutliches Plädoyer für die Verschiebung des Verhältnisses von individueller Entwicklung und gesellschaftlichem Bedarf in Richtung individueller Entfaltung und Entwicklung.

- Die Verantwortung von Lehrerinnen und Lehrern, Pädagogen und Pädagoginnen wie auch der Gesellschaft für die Lernprozesse und Bildungsverläufe der jüngeren Generation wird hervorgehoben.

Die spezifischen kognitiven Strategien, die nötig sind, weiterführende Fragen zu stellen und zu neuen Lösungen zu gelangen – also die Fähigkeit zu kreativem und problemlösendem Denken – werden im Kontext der gesellschaftstheoretischen Debatte um Zukunftsfähigkeit der 1960er Jahre als wesentlich wichtiger bewertet als die reine Fähigkeit, Wissen zu erwerben und Gelerntes wiederzugeben. Schon alleine dadurch verändert sich der Blick auf die Formen des Lernens wie auch des Unterrichtens. Unter Beachtung von Lernen, verstanden als biografischer Prozess im sozialen Kontext, lässt sich schulischer Erfolg oder schulisches Versagen von Kindern und Jugendlichen nun darüber hinaus zu einem Gutteil mit der Lehrkompetenz der Pädagogen und Pädagoginnen in den Schulen sowie dem Gelingen der schulorganisatorischen Aufgaben in Verbindung bringen. Was strukturell als sozialisatorische Benachteiligungen einzelner Schüler identifiziert werden kann, soll möglichst kompensiert werden. Heinrich Roth formuliert:

„Man kann nicht mehr die Erbanlagen als wichtigsten Faktor für Lernfähigkeit und Lernleistungen (= Begabung) ansehen, noch die in bestimmten Entwicklungsphasen und Altersstufen hervortretende, durch physiologische Reifevorgänge bestimmte Lernbereitschaft. Begabung ist nicht nur Voraussetzung für Lernen, sondern auch dessen Ergebnis. Heute erkennt man mehr als je die Bedeutung der kumulativen Wirkung früher Lernerfahrungen, die Bedeutung der sachstrukturell richtigen Abfolge der Lernprozesse, der Entwicklung effektiver Lernstrategien, kurz: die Abhängigkeit der Begabung von Lernprozessen und die Abhängigkeit aller Lernprozesse von *Sozialisations- und Lehrprozessen*“ (Roth 1969b, 22).

Aufgegriffen wird diese Perspektive bereits im 1970 durch den Deutschen Bildungsrat herausgegebenen „Strukturplan für das Erziehungs- und Bildungswesen“:

„Chancengleichheit soll nicht durch eine Nivellierung der Anforderungen angestrebt werden. Die Aufgabe ist vielmehr, frühzeitig die Chancenunterschiede der Kinder auszugleichen und später das Bildungsangebot so zu differenzieren, dass die Lernenden ihren Lerninteressen und Lernmöglichkeiten entsprechend gefördert werden und entsprechende Angebote weiterführender Bildung antreffen. Gleichheit der Chancen wird in manchen Fällen nur durch die Gewährung besonderer Chancen zu erreichen sein“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 30).

- Die Beachtung sozialer und biografischer Einflussfaktoren auf das Lernen und damit auf individuelle Bildungsverläufe hängt mit der Betonung früher Lernprozesse sowie des lebenslangen Lernens zusammen und zieht die Forderung nach insgesamt mehr Flexibilität zwischen den Bildungsangeboten nach sich.

Klaus Mollenhauer (1969, 269ff) und Ulrich Oevermann (1969, 297ff) verweisen auf den Einfluss des sozialen Kontextes auf Lernerfahrung und Bildungsbiografien. Damit wird die Thematik von Lernen und Bildung aus dem reinen schulischen Zuständigkeitsbereich herausgehoben. Eine wesentliche Forderung, die daraus entsteht, ist diejenige nach (kompensatorischer) früher Förderung in Kindergärten und Kindertagesstätten. Die Gutachten zu Begabung und Lernen sprechen insgesamt dafür, das *Schulsystem* auf der Basis konkre-

ter wissenschaftlicher Erkenntnisse über Lern- und Bildungsprozesse zu reformieren und Übergänge flexibler zu gestalten – sowohl mit Blick auf zeitliche Abläufe als auch hinsichtlich der Verwirklichung individueller Interessen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970).

Die Relevanz der Gutachten zu Begabung und Lernen (Roth 1969a) zeigt sich nicht zuletzt darin, dass der Deutsche Bildungsrat in zwei weiteren Veröffentlichungen der oben aufgezeigten inhaltlichen Ausrichtung folgt: Sowohl die 1969 veröffentlichte „Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“, als auch der „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970 bauen im Wesentlichen auf den im Gutachten „Begabung und Lernen“ herausgearbeiteten Prinzipien auf. Beide Dokumente heben zudem pädagogische Prinzipien hervor, die in dem Bereich der Reformpädagogik hinreichend bekannt, jedoch für die breite Umsetzung an staatlichen Schulen weitgehend neu sind. Schulorganisatorisch soll die Trennung in verschiedene Schultypen durch eine horizontale Gliederung des Schulwesens und ein längeres gemeinsames Lernen von Kindern unterschiedlicher Lerninteressen und Lernmöglichkeiten ersetzt werden. Dadurch soll vor allem höhere Flexibilität und Durchlässigkeit der Bildungsabschlüsse und damit ein passgenaueres Angebot für Kinder mit verschiedenen Interessen, Lerntempi und Lernarten entwickelt werden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970).

Mit den Stellungnahmen zu Begabung und Lernen werden Themen fokussiert, die zu Beginn der 1970er Jahre die Bildungsdebatten prägen. Bemerkenswert ist aus heutiger Sicht ihre Aktualität in etlichen Aspekten. Die Selektionspraxis von Schule in der demokratischen Gesellschaft der BRD wird hinterfragt, das Recht auf individuelle Entfaltung gegenüber dem der gesellschaftlichen Bedarfe wird argumentativ gestärkt, und Bildung wird aus der Perspektive lebenslangen Lernens in lebensweltlichen Kontexten betrachtet. Auch die Interpretation von Chancengleichheit als Chancengerechtigkeit, in der individuelle Unterstützungsleistungen als Ausgleich für individuelle Erschwernisse gelten, deutet sich bereits an.

Dennoch muss beachtet werden, dass im Kontext der Gutachten „Begabung und Lernen“ in erster Linie an die gemeinsame Förderung von Kindern aus unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen und von Jungen und Mädchen gedacht wird. Gleichwohl sind die Impulse nicht zu unterschätzen, die von diesen frühen Gutachten und Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats für die in den siebziger Jahren aufkommenden Diskussionen um einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit Behinderung und ohne Behinderung ausgehen (vgl. Muth 1986).

7.3 Die Gesamtschul-Debatte und die gemeinsame Erziehung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung

Die Gesamtschuldiskussion. In dem pädagogischen Reformklima der ausgehenden 1960er Jahre führt die Neubewertung des Begabungsbegriffs in Verbindung mit Befunden über einen sozio-demografisch ungleich verteilten Zugang zu den höheren Bildungsangeboten zu einer Reihe von Konsequenzen. Dazu gehört die Forderung nach früherer kompensatorischer Förderung in Kindergärten und Vorschulen sowie die Forderung nach insgesamt längerem gemeinsamen Lernen in der Schule, die Forderung nach einer veränderten unterrichtlichen Methodik und Didaktik mit dem Ziel der verbesserten individuellen Förderung des einzelnen Schülers sowie die Forderung nach einer Erleichterung der Übergänge zwischen Bildungswegen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969, 1970).

Mit der Idee der Gesamtschule als einer allgemeinen Schulform für zumindest einen Großteil der Kinder und Jugendlichen gerät das Thema des gemeinsamen Lernens von bisher meist getrennt unterrichteten Kindern und Jugendlichen auf die Tagesordnung.

Innere versus äußere Differenzierung. Im Zuge der Gesamtschuldiskussion werden die bereits aus anderen reformpädagogischen Ansätzen bekannten Forderungen nach Differenzierung der Anforderungen, des Lerntempos und der Bedingungen innerhalb einer Gruppe oder Schulklassen aktualisiert. Der Einheitsunterricht verstärkte die Leistungsunterschiede, so das Argument. Dieser Einwand gilt umso mehr,

„wenn man die Erziehungs- und Bildungsaufgabe der Schule umfassender bestimmt, nämlich als optimale Förderung des jungen Menschen in allen Persönlichkeitsdimensionen, also nicht nur der kognitiven, sondern z.B. auch der emotionalen und der praktisch-handlungsbezogenen Dimension, und zwar jeweils im Hinblick auf die Entfaltung von individueller Identität und sozialer Beziehungsfähigkeit. Erst unter dieser Perspektive tritt die volle Bedeutung der Frage nach homogener oder heterogener Gruppenbildung in der Unterrichtsorganisation zutage“ (Klafki 1996, 180).

Die Wahrnehmung von Heterogenität steht schon hier in Zusammenhang mit einem weiter gefassten schulischen Bildungsverständnis und mit methodisch-didaktischen Fragen. Sie verweist bereits auf spätere Diskussionen um Integration und Inklusion (siehe Kap. 9). Gemeinsame Erziehung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung ist jedoch in der Breite kein Merkmal der frühen Gesamtschuldebatte.

Die im Konzept der Gesamtschule zusammengefassten Reformkriterien sind Reaktionen aus der Kombination eines fachlich ins Wanken geratenen Begabungsverständnisses und den sozialwissenschaftlichen Befunden über die ungleich verteilten Zugänge zu und Chancen im Bildungssystem unter der Voraussetzung einer demokratischen Verpflichtung nach Bildungsgerechtigkeit. Die Sonderschulen und die Sonderschüler bleiben in dieser Debatte in den späten 1960er Jahren ohnehin nahezu ausgeklammert. Insgesamt finden sich wenige Aussagen zu dem Verhältnis von Regel- und Sonderpädagogik. Auch in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ werden Sonderschülerinnen und -schüler recht knapp im Stil einer Randnotiz aus der Gruppe *aller Schüler* ausgeschlossen. So heißt es dort bezüglich des Charakters der neuen Versuchs- bzw. Modellschulen:

„In der Mittelstufe der Gesamtschule wird die Trennung von Schulzweigen mit unterschiedlichen Bildungszielen aufgehoben. Alle Schüler – ausgenommen die Sonderschüler – besuchen in der Mittelstufe eine gemeinsame Schule“ (Deutscher Bildungsrat 1969, 16).

Die Eigenständigkeit der Sonderpädagogik bleibt damit gewahrt. An anderer Stelle zeigt der Deutsche Bildungsrat in jenen Jahren aber auch ein Bemühen um Wahrnehmung und Thematisierung der Sonderpädagogik als bedeutsame Größe im Zuge umfassender Bildungsreformen. So befasst sich zwar auch der 1970 veröffentlichte „Strukturplan für das Bildungswesen“ lediglich im Vorwort mit dem Bereich der Sonderpädagogik. Allerdings klingt hier das Bewusstsein für grundlegende schulische Reformen mit Blick auf eine bisher vernachlässigte Schülergruppe bereits deutlich an:

„Der Strukturplan umfasst die Stufen des Bildungswesens vom Elementarbereich über den Primarbereich und Sekundarbereich bis zur Weiterbildung. [...] Einige wichtige Themen, die ihren Platz im Strukturplan gehabt hätten, bleiben späterer Behandlung vorbehalten. Dazu gehört der Bereich der Sonderschulen, dem eine erhöhte Bedeutung zukommt, wenn das Bildungswesen, wie es im

Strukturplan geschieht, primär unter dem Gedanken der individuellen Förderung gesehen wird“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 16).

Folgte man den logischen Konsequenzen, die sich aus der Kritik des Begabungsbegriffs und der Neubewertung schulischer Faktoren für den Bildungserfolg selbst ergeben, dann hätte dies Konsequenzen für die Zuständigkeiten von Regelpädagogik und Sonderpädagogik. Dass dies sowohl relevanten Akteuren der Regelpädagogik im Deutschen Bildungsrat als auch Vertretern der Sonderpädagogik klar ist, dafür sprechen einige Belege (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, 16). Der Sonderpädagoge Ulrich Bleidick nimmt die Auswirkung der allgemeinen Bildungsreformdebatten auf die Sonderpädagogik jedenfalls zeitnah und sensibel wahr und formuliert bereits 1969:

„Ihr (gemeint ist die Gesamtschule; B.P.) pädagogischer Impetus lebt von der Erwartung einer gesellschaftlichen Umschichtung: dass eben durch die frühzeitige generelle Bereitstellung entwicklungsanreizender Maßnahmen erst jene Kapazitäten erfasst werden, die bei einer ‚Vorsortierung‘ nach schichtspezifischen soziologischen Kriterien nicht sichtbar sein können. Wenn dieser bisherige ‚Systemzwang‘ [...] aufgehoben werden könnte, wird die Sonderpädagogik vor einer tiefgreifenden Neubesinnung ihres Selbstverständnisses stehen. Sie wird ihren pädagogischen Auftrag noch stärker auf die pathogenen ‚absoluten‘ Behinderungen gründen. Denn eine sozial gerechte Leistungspädagogik sollte sich nicht der Aufgabe entziehen können, in vermehrtem Maße Bildungschancen auch für jene ‚relativen‘ Behinderungen bereitzustellen, deren Behinderung eben in ihrer soziokulturellen Vernachlässigung, im Milieufizit, in den Sprachhindernissen, in der mentalen Anregungssperre bestanden hat. Das Gros der ‚leichten Lernbehinderungen‘, insbesondere der normalintelligenten Schulversager, das den pädagogischen Auftrag der Hilfsschule in den letzten Jahren immer stärker in eine Diskussion unvereinbarer Standpunkte hineinzubringen droht, wird davon unmittelbar betroffen sein“ (Bleidick 1969, 404).

Ein trotz aller eventueller Reform aus seiner Sicht feststehendes Kriterium für den Sonder schulbesuch stellt Bleidick noch einmal heraus: Es ist die „pathogene“ Abweichung von der „Normalität“ (s.o.).

Entwicklung der Gesamtschule: In der realpolitischen Praxis der 1970er Jahre verläuft die Umsetzung von Modellversuchen zur Gesamtschule in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Zwar werden zunächst gemäß der Empfehlung zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969) in allen Bundesländern Gesamtschulen als Schulversuche eingerichtet. Aber kein Bundesland entschließt sich, alle bestehenden Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien in Gesamtschulen zu überführen. Das Angebot von Gesamtschulen wird zu einer zusätzlichen Schulform mit zunächst eher geringem Stellenwert (vgl. Ackeren van/Klemm 2011, 41).

7.4 Die Debatte um Begabung und Lernen in der Sonderpädagogik – die Förderung „Minderbegabter“

7.4.1 Berührungspunkte von Sonderpädagogik und Regelpädagogik

Die Sonderpädagogik der ausgehenden 1960er Jahre bleibt von der in der Regelpädagogik stattfindenden Auseinandersetzung mit dem Begabungsbegriff nicht unberührt. Angesichts der Abgrenzungsbemühungen der Sonderpädagogik in den Jahren zuvor bedeutet die Bezugnahme von Regel- und Sonderpädagogik auf die gleiche Fachdiskussion (für eine kurze Zeit) durchaus eine neue Qualität in dem Verhältnis beider. Der Sonderschullehrer Klaus W. Döring schreibt 1968 in der Zeitschrift für Heilpädagogik:

„Die praktische und wissenschaftliche Sonderpädagogik muss die Verbindungen zur Volksschule und zu den allgemeinen Bildungsbemühungen, die im Zuge der Bestrebungen um die fachliche Eigenständigkeit verständlicherweise zu kurz gekommen sind, jetzt verstärkt zu ihrem Anliegen machen, damit sie nicht etwa in die Isolation gerät. Sie muss praktisch und wissenschaftlich den Anschluss an die allgemeinen Bildungsbestrebungen, Reformen und Diskussionen gewinnen“ (Döring 1968, 119).

Dies mag zunächst noch keine relevante Position darstellen. Doch in dem Maße, in dem die anlagebestimmte Vorhersehbarkeit und Unveränderlichkeit von Leistungen durch eine stärker prozess- und kontextorientierte Sicht auf das Begabungskonzept ersetzt wird, wird es nun in den ausgehenden 1960er Jahren notwendig, auch die bisherigen Grenzen zwischen der Regelpädagogik und einer auf Selbstständigkeit und Eigenständigkeit bedachten Sonderpädagogik zumindest neu auszuloten.

7.4.2 Berührungspunkte mit der Sonderpädagogik aus der Sicht der Regelpädagogik

Der Sammelband zu dem Stand der Begabungsforschung „Begabung und Lernen“ (vgl. Roth 1969a) enthält unter seinen 14 Gutachten auch eine Expertise zum Thema der sonderpädagogischen Förderung. Allein die Tatsache, dass ein sonderpädagogisches Gutachten und sonderpädagogisch zugeordnete Fragen in dem Kontext allgemeiner pädagogischer und bildungspolitischer Überlegungen behandelt werden, ist neu (vgl. auch Deutscher Bildungsrat 1969, 1970). Gleichwohl wird die große Kluft zwischen beiden pädagogischen Disziplinen deutlich. Das Beispiel des sonderpädagogischen Gutachtens (Wegener 1969) im Rahmen der Studien zu Begabung und Lernen (Roth 1969a) veranschaulicht dies. Wo die „Abweichler“ der Gegenstand sind, lassen sich Forschungsergebnisse aus dem Bereich des „Normalen“ anscheinend nur noch schwer übertragen. Bereits mit Blick auf rein formale Aspekte der Veröffentlichung wird das merkwürdige Verhältnis zweier traditionell auf Eigenständigkeit bedachter pädagogischer Disziplinen sichtbar. Nicht nur, dass es sich in der numerischen Reihenfolge bei dem Gutachten über die Frage der „Minderbegabung“ um das hinterste Gutachten handelt – es wird innerhalb der Gutachtensammlung durchgängig als „Sondergutachten“ bezeichnet und bleibt damit in der Gesamterscheinung des Gutachtenbandes (gewollt) unverbunden.

7.4.3 Die Bedeutung des neu bewerteten Begabungsbegriffs aus Sicht der Sonderpädagogik – Einschätzungen vor dem Hintergrund der Kernaussagen aus den Studien zu „Begabung und Lernen“

Exemplarisch für die Kritik und Neubewertung des Begabungsbegriffs in der Sonderpädagogik sollen in der Folge einige einschlägige sonderpädagogische Beiträge und Veröffentlichungen betrachtet werden. Zum einen ist dies das Gutachten Hermann Wegeners (1969) mit dem Titel „Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung – Sondergutachten“. Zum anderen zwei Beiträge in der Zeitschrift für Heilpädagogik (Döring 1968; Bleidick 1969).

Das Gutachten Hermann Wegeners: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung. Der Hamburger Arzt und Psychologe Hermann Wegener stellt einleitend fest:

„Als ‚Minderbegabung‘ sollen im folgenden alle Grade und Formen intellektueller Subnormalität verstanden werden, die bereits im Kleinkindalter vorhanden sind und bis ins Erwachsenenalter hinein als dauernder Rückstand der Test- (und Schul-)leistung sowie als Störung des Anpassungsverhaltens objektiviert werden können“ (Wegener 1969, 505).

Wegener (1969) folgt, gemessen am Tenor der übrigen Gutachten, einer geradezu entgegengesetzten Logik. Im Kontext von Studien, die den anlageorientierten Begabungsbegriff wissenschaftlich entkräften, trägt Wegeners Gutachten den Begriff der „Minderbegabten“ in der Überschrift. In dem umfangreichsten Teil des Gutachtens zählt er verschiedene Definitionen, Terminologien, und Klassifizierungssystematiken auf (ebd., 505-519) und resümiert mit Blick auf den sonderpädagogischen Nutzen:

„Bei der Klassifikation Minderbegabter durch sonderpädagogische Institutionen geht es in erster Linie um eine *Bildbarkeits-Prognose* für die Zuordnung angemessener Hilfsmaßnahmen. Es liegt auf der Hand, dass entsprechende Gruppen unter dem Gesichtspunkt ihrer Bildbarkeit aufgestellt wurden. Infolge der engen Beziehungen zwischen der Testintelligenz und dem Grad der Bildungsfähigkeit entsprechen diese pädagogischen Kategorien in der Regel bestimmten IQ-Bereichen“ (ebd., 519).

Wegener formuliert als Ergebnis seiner Expertise im Wesentlichen zwei bekannte Forderungen der Sonderpädagogik: Den quantitativen Ausbau der Sonderschulen sowie eine auszubauende Differenzierung weiterer eigenständiger Sonderschularten.

„Gegenwärtig besucht in der Bundesrepublik noch ein beträchtlicher Teil lernbehinderter Kinder die Grund- bzw. Hauptschulen, da zu wenig Sonderschulen bestehen und da psychologische Schwierigkeiten wie der vermeintliche Prestigeverlust und das Absinken der Berufschancen die Überweisung eines Kindes in die allein geeignete Sonderschule verzögern und verhindern. [...] Hier werden die minderbegabten Schüler, entgegen allen wissenschaftlichen Einsichten und pädagogischen Erfahrungen, während ihrer gesamten Schulzeit in der völlig ungeeigneten Normalschule behalten ...“ (Wegener 1969, 533). Und weiter:

„Durch die Einrichtung der Sonderschule für geistig Behinderte ist die Differenzierung ‚nach unten‘ jetzt möglich geworden; schwergestörte Minderbegabte behindern nicht mehr den Unterricht der Lernbehindertenschule“ (ebd., 539).

Ganz entgegengesetzt zum sonstigen Duktus des Gutachtenbandes „Begabung und Lernen“, wird die Innovation im sonderpädagogischen Bereich in einer weiteren schulorganisatorischen Differenzierung „nach unten“ gesehen.

Vor diesem Hintergrund nimmt die Frage des weitmöglichen Ausschlusses von Fehldiagnosen hinsichtlich der Lern- und Leistungsgruppen großen Raum ein. Wegener befürwortet eine Zwischenstufe zwischen der Sonderschule für Lernbehinderte und der Volksschule, um

„die nicht eindeutig Minderbegabten, sondern aus anderen Gründen Versagenden durch Sonderschullehrer während einer begrenzten Zeit mit dem Ziele der Rückführung in ihre alte Klasse“ (ebd., 540)

zu betreuen. Mit diesem Zugeständnis an Flexibilität zwischen den Schultypen für die Gruppe der quasi zu Unrecht in eine niedrigere Schulform eingeteilte Kinder sowie in einer allgemeinen Forderung nach früher Förderung für Kinder mit Beeinträchtigungen sind die wenigen Gemeinsamkeiten mit den ansonsten im Gutachtenband vertretenen Prinzipien benannt.

An keiner Stelle wird offen angesprochen, welche Widersprüche die Gutachten enthalten – auf sonderpädagogischer Seite den Ruf nach Klassifikation und Zuordnung von Schülern, auf regelpädagogischer Seite die Feststellung, dass es aufgrund der Forschungslage nicht mehr haltbar sei, eine verlässliche Prognose über individuelle Bildungsverläufe abzugeben und dass eine nach Schulformen selektierende Praxis eingrenzend und hemmend in Entwicklungsverläufe eingreife (vgl. Roth 1969b, 66f).

Reaktionen in der sonderpädagogischen Fachliteratur – die Zeitschrift für Heilpädagogik. In der Zeitschrift für Heilpädagogik erscheinen in den Jahrgängen 1968 und 1969 zwei längere Beiträge, die sich ausdrücklich dem Thema der Lernforschung widmen. Zum einen ist dies der Artikel „Zum neueren Begabungsbegriff und seiner sonderpädagogischen Bedeutung“ des Sonderpädagogen Klaus W. Döring aus dem Jahr 1968. In der Juniausgabe des Jahres 1969 erscheint zudem ein umfangreicher Leitartikel Ulrich Bleidicks. In dem mit „Begabung und Lernen“ überschriebenen, dreißig Seiten langen Artikel verfolgt Bleidick das Ziel, die Leserschaft der heilpädagogischen Fachzeitschrift auf den Stand einer aus seiner Sicht prägenden bildungspolitischen Diskussion zu bringen. Dazu stellt er insgesamt acht thematisch einschlägige Veröffentlichungen aus den Jahren 1968 und 1969 aus Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sonderpädagogik vor.

Döring (1968) wie auch Bleidick (1969) unterstreichen die Bedeutung der Befunde der neueren interdisziplinären Lernforschung.

„Es handelt sich hier um eine Veränderung des Standpunktes, deren sonderpädagogische Bedeutung gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann, denn überspitzt formuliert lautet die These: ‚Begabung wird nur zu einem geringen Teil ererbt, sie wird vielmehr im Gesamtprozess der soziokulturellen Eingliederung des Menschen erst erworben und aufgebaut.‘ Wenn das richtig ist, dann stellt sich die Frage nach der ‚anlagebestimmten Bildungssperre‘ auf ganz neue Weise“ und: „Der Blick hat sich von der biologischen Ausstattung weg zur Umwelt und ihrer ‚begabenden‘ Wirkung gewendet“ (Döring 1968, 113).

Bleidick bezieht seinen Artikel einführend auf ein Zitat Heinrich Roths bezüglich der Auswirkungen eines veränderten Begabungsverständnisses:

„Was sich ereignet hat, ist die paradoxe Einsicht, dass die Entwicklung des Menschen stärker von der Erziehung abhängig ist, als wir seither angenommen haben, aber dass auch die Erziehung stärker von der Entwicklung abhängig ist, als wir wussten“ (Roth 1966, 441 zit. n. Bleidick 1969, 403)⁴³.

Aus diesem Zitat schließt Bleidick – zwar noch vorsichtig im Konjunktiv – für die Sonderpädagogik:

„Wenn Erziehung einerseits eine derartige Prägekraft für den Menschen besitzt, wie in diesen Zitaten behauptet wird, wenn andererseits das Ergebnis der Bildung von außerpädagogischen Entwicklungsanreizen schicksalhaft abhängt, dann ergeben sich auch für die Erziehung von Behinderten ungeahnte Konsequenzen“ (Bleidick 1969, 403).

Warum Bleidick „außerpädagogische Entwicklungsanreize“ als „schicksalhaft“ einstuft, führt er nicht weiter aus. Die Interpretation sei erlaubt, dass der begrenzte Einfluss der (sonder-)pädagogischen Bemühungen nur ungern eingestanden wird. Diese Lesart wird durch Dörings Rezeption der Befunde zu der Kontextabhängigkeit von Lernprozessen unterstützt: So plädiert Döring (1968, 118) für eine verbesserte Diagnostik, um die frühzeitige Erfassung behinderter Kinder zu verbessern und erwägt darüber hinaus – angesichts der bewiesenen Umweltwirkungen auf das Lernen – die Schulen zu Tagesschulen umzuwandeln, um den pädagogischen Einfluss zu erhöhen.

„Denn das prägende, gesamt-pädagogische Gewicht der Schule könnte dadurch erheblich gesteigert und damit eine bessere Begabungsentwicklung gewährleistet werden. Die Sonderschule muss

⁴³ Das Zitat stammt aus Roth, Heinrich (1966): Pädagogische Anthropologie. Bd. 1, Hannover.

viel stärker als bisher zur bestimmenden Umwelt des behinderten Kindes werden“ (Döring 1968, 119f).

Was außerpädagogisch geschieht ist für den Schulpädagogen nicht planbar, nicht beeinflussbar. Aus der Perspektive einer bewahrenden und therapeutisch-fördernden Sonderpädagogik musste solch ein außerschulischer Einfluss wohl eher schicksalhaft als chancenreich bewertet werden. Jedenfalls gelingt es der Disziplin auch hier, Argumente für die Erweiterung ihres Wirkungsbereichs zu finden.

Bleidick (1969, 403) unterscheidet zwischen „absoluten“, d.h. genetisch bedingten und „relativen“, d.h. kulturell und sozial bedingten Behinderungen und stellt fest:

„Der Erziehungsauftrag gegenüber sozial benachteiligten, unterprivilegierten Subkulturen, wie sie die Behinderten ausmachen, gewinnt den Akzent einer verantwortlichen gesellschaftlichen Aufgabe“.

Für Bleidick liegt hier der Kern der zukünftigen sonderpädagogischen Entwicklung. Zukünftig müsse die ätiologische Unterscheidung zwischen sozial erworbener Behinderung und organisch bedingter Behinderung deutlicher zutage treten. Kämpferisch entfaltet Bleidick dieses Argument in der Kritik einer Veröffentlichung Ernst Begemanns aus dem Jahr 1968 mit dem Titel: „Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Soziokulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung“. Begemann wendet sich darin bereits 1968 (!) gegen den Begriff der Lernbehinderung und plädiert stattdessen dafür,

„... vom *soziokulturell benachteiligten Hilfsschüler* (zu sprechen), weil wir damit ein neues Verständnis dieser Kinder und Jugendlichen anzeigen wollen. Ein Verständnis soll damit gewonnen werden, auch wenn wir es erst in Umrissen andeuten können, das nicht von einem fragwürdig gewordenen Intelligenzbegriff oder von primär medizinischen oder biologischen Kategorien abgeleitet ist“ (Begemann 1968, 9 zit. n. Bleidick 1969, 426).

Mit Vehemenz wirft Bleidick dem Autor Begemann die ungeprüfte Übertragung soziologischer Forschungen aus dem Feld sozio-ökonomischer benachteiligter Kinder auf „das Lernversagen der Hilfsschüler“ (Bleidick 1969, 427) vor:

„Immerhin kann man nicht leugnen, dass die Hilfsschulpopulation Hirnorganiker und erbten familiären Schwachsinn enthält; die zahlreichen medizinischen Beweise sind bekannt [...]. Dass das Vorherrschen einer bestimmten sozialen Umwelt die These des organischen Substrats der Leistungsminderung widerlegt, ist eine bloße Annahme; dass Asozialität immerhin auch ein biologisches Problem ist, spricht gegen eine solche Interpretation [...]. Man kann also durchaus umgekehrt folgern: nicht die soziale Benachteiligung macht die Bildungsschwäche, sondern der Intelligenzdefizit gestaltet das schlechte Milieu. Die Beziehungen zwischen soziokulturellem Defizit und Leistungsversagen in der Schule sind eben doch wesentlich komplexer als sie hier dargestellt werden“ (Bleidick 1969, 426f).

Die Sonderpädagogik hält energisch an einem ihrer wesentlichen, geradezu konstituierenden Aspekte fest: Das Kind in sonderpädagogischem Zuständigkeitsbereich ist ein von Grund auf defizitäres Kind. Kontextfaktoren wirken, verglichen mit diesem dominierenden Merkmal, bestenfalls nachrangig. In extremer Lesart werden auch Ende der 1960er Jahre benachteiligende Lebensbedingungen noch immer als Effekte genetischer Disposition interpretiert.

7.5 Fazit: Die Neubestimmung von Bildung – Bildung als Prozesse in Wechselwirkung mit der Umwelt. (K)Eine theoretische Ausgangslage für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung?

Auf einer allgemeinen Ebene können zwei Befunde festgehalten werden.

Erstens: Die Auseinandersetzung mit der interdisziplinären Lernforschung durch die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats verändert in den ausgehenden 1960er Jahren in der allgemeinen Pädagogik die Perspektive auf das Verhältnis zwischen Kind und Schule. Ursachen für schulisches Scheitern werden nicht mehr nur bei dem einzelnen Kind und seinen individuellen Merkmalen ausgemacht, vielmehr gerät die Schule als gesellschaftliche Institution, aber auch als konkreter Lernort mit spezifischen Methoden und Inhalten in den Fokus. Die Konsequenzen für das bundesdeutsche Schulsystem könnten – so sieht es für einen historisch kurzen Moment aus – in drastischen Veränderungen münden.

Zweitens und damit zusammenhängend: Regel- und Sonderpädagogik nehmen sich gegenseitig wahr. Akteure des Deutschen Bildungsrats entwickeln eine, wenn auch noch schwach ausgeprägte Sensibilität für und ein Interesse an dem sonderpädagogischen Sektor als Bereich des gesamten Bildungswesens. Die Sonderpädagogik ihrerseits nimmt die regelpädagogischen Debatten um ein verändertes Lern- und Bildungsverständnis sowie um daraus resultierende Bildungsreformen aufmerksam zur Kenntnis.

Am Ende steht der Befund, dass sich mit Blick auf einen pädagogisch bedeutsamen Kernbereich, nämlich die Vorstellung über Bildungsprozesse, die Schere weiter auseinander entwickelt als zuvor. Wo Teile der erziehungswissenschaftlichen Theorieentwicklung die anlageorientierten Begriffe „Begabung“ und „Reife“ als unsachgemäß verwerfen, hält die Sonderpädagogik (zunächst noch) am Begabungskonzept als konstituierendem Merkmal von Lern- und Entwicklungsprozessen fest.

Lernen als komplexer Prozess in Wechselwirkungen mit der Umwelt. Die umfassende und wissenschaftlich fundierte Kritik am Begabungsbegriff verändert, empirisch gestützt, das Verständnis von Lernen und Entwicklung. So erweist sich, dass der Anteil anlagebedingter Faktoren an individuellen Lernprozessen in der Vergangenheit deutlich überbewertet wurde. Aufgrund der Forschungslage müssen Lernen und Entwicklung als lebenslange Prozesse in Wechselwirkungen von individuellen, sozialen und umweltbedingten Faktoren verstanden werden. Mit diesen Erkenntnissen verlagern sich pädagogisch relevante Fragestellungen von der Bestimmung des Verhältnisses von Anlage und Umwelt hin zu Fragen nach ihren Wechselwirkungen und nach konkreten Einflussfaktoren auf Lern- und Entwicklungsprozesse.

Kritik an der schulischen Selektionspraxis in der Regelpädagogik. Die Relativierung anlagebedingter Begabung führt in Kombination mit dem Verweis auf das Recht auf Entwicklung der Persönlichkeit zu einer radikalen Kritik. Diese wendet sich gegen die schulische Praxis (früher) Zuordnung von Schülern zu verschiedenen in sich geschlossenen Bildungsgängen und Schulformen⁴⁴. Aufgrund des Wissens um die Prozesshaftigkeit, Kontextbezogenheit und Plastizität von Lernprozessen ist die Begrenzung eines Lernenden auf nur bestimmte

⁴⁴ Die Gesamtschulbewegung wird von der Idee der Kompensation unterschiedlicher, als ungerecht empfundener Lernzugänge und vorschulischer Lernerfahrungen getragen. Individuelle Förderung der Kinder zielt in diesem Kontext in hohem Maße auf Annäherung der Verschiedenen – zumindest mit Blick auf das Leistungsniveau. Hierin liegt ein wesentlicher Unterschied zu den integrations- und inklusionspädagogischen Vorstellungen des gemeinsamen Lernens, das nicht die Nivellierung der Unterschiede zum Ziel hat (siehe Kap. 9).

Lerninhalte und -ziele, auf eine nur bestimmte Abstraktionsebene und auf nur bestimmte Methoden des Lernens und der Auseinandersetzung in demokratischen Gesellschaften nicht mehr haltbar (Roth 1969b, 66f). Denn erstens ist Lernen und Entwicklung, ist Bildung ein individuell offener Prozess und zweitens potenzieren sich nicht nur Chancen, sondern auch Begrenzungen mit Blick auf den Bildungsverlauf. Diese Kritik an den lernbiografischen Folgen (früher) Selektion wäre geeignet der in den 1960er Jahren noch neuen Schulform, der Schule für Geistigbehinderte beziehungsweise für Praktisch Bildbare die Existenzberechtigung sofort wieder zu entziehen, definiert sich diese Sonderschulform doch explizit über die spezifische, ihrer Schülerschaft zugeschriebene Lernart und eingeschränkte Abstraktionsfähigkeit (als vorwiegend praktisch und anschaulich lernend) sowie über die darauf abgestimmten spezifischen Methoden des Unterrichts (siehe Kap. 6).

Bedeutung und Rezeption der Debatte in der Sonderpädagogik. Eine Angleichung der Vorstellungen über Lern- und Bildungsprozesse in beiden pädagogischen Disziplinen bleibt aus. Eher ist das Gegenteil der Fall. Während reformorientierte Kreise in der Regelpädagogik das Lern- und Bildungsverständnis hinterfragen und neu aufstellen, bleiben wichtige Akteure der Sonderpädagogik bei der traditionellen, anlage- und begabungsorientierten Sichtweise. Die Distanz zwischen beiden pädagogischen Disziplinen könnte kaum größer sein. Dennoch wird die offensichtliche fachliche Diskrepanz nicht explizit erwähnt.

Die Sonderpädagogik vollzieht die Abkehr vom anlagebedingten Begabungsbegriff und von ihrem medizinisch begründeten Behinderungsverständnis nicht mit. Allenfalls gesteht sie zu, dass ein Teil der sozial benachteiligten Kinder nicht zum eigentlichen Kreis der sogenannten Lernbehinderten gehören könnte.

Relevante Akteure der allgemeinen Pädagogik im Deutschen Bildungsrat akzeptieren und respektieren offensichtlich diesen Sonderweg (Roth 1969; Deutscher Bildungsrat 1969, 1970). Es scheint so zu sein: Dort wo mit der Behinderung der sogenannte Normalfall kindlicher Entwicklung verlassen wird, tritt die Zuständigkeit einer eigenständigen Pädagogik in Kraft. Dort verlieren auch allgemeine Erkenntnisse über Lernen und Entwicklung ihre selbstverständliche Gültigkeit. Die Sonderpädagogik behält damit die Definitionsmacht darüber, wer in ihren Zuständigkeitsbereich gehört und wie sie in diesem Zuständigkeitsbereich verfahren will. Und sie verfährt weiterhin auf der Grundlage eines medizinisch geprägten, auf typisierende Merkmale ausgerichteten Verständnisses von Entwicklung und Lernen. Mit Blick auf die Theorieentwicklung fehlt in den ausgehenden 1960er Jahren die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Behinderung im Kontext des Zusammenlebens in der Gesellschaft – mit einer „Soziologie der Behinderten“ (vgl. Thimm 1978, zuerst 1972; Cloerkes 2007, zuerst 1997).

Nicht genutztes Potenzial. Die wissenschaftliche Abkehr vom Begabungsbegriff, das veränderte Verständnis von Lernen und Bildung als komplexer Prozess, die Kritik der frühen Selektion entlang der Bildungswege und Schultypen, die Forderung nach individueller Förderung, nach Einbezug des Umfeldes – all dies bietet Potenziale für eine gemeinsame Erziehung der Kinder. Einige Akteure der Sonderpädagogik beginnen nun, fundamentale Kritik an der eigenen Disziplin zu formulieren (siehe Kap. 8.3). Zunächst jedoch bleiben die Ergebnisse der Gutachten „Begabung und Lernen“ für die Sonderpädagogik scheinbar wirkungslos – und damit für die folgenden Jahre auch für die Kinder mit Beeinträchtigungen. Dies wird auf der praktischen Umsetzungsebene nur dadurch relativiert, dass die Bildungspolitik in den 1970er Jahren die erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnisse und die Erträge der Reformdebatten auch mit Blick auf die Regelschule ignoriert.

8 Integration als Ziel oder Integration als Weg und Methode? Annäherungen an die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung ab den 1970er Jahren

8.1 Gemeinsame Erziehung als Forderung einer sozialen Bewegung – Hintergrund und wichtige Akteure

Die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung beginnt in der Bundesrepublik Deutschland vereinzelt bereits mit den 1970er Jahren und setzt sich verstärkt in den 1980er Jahren fort. Sie kann zweifelsohne als demokratischer gesellschaftlicher Modernisierungsprozess verstanden werden, der bis heute wirkt. Sie ist aber auch ein Beispiel für die Durchsetzungskraft hemmender und bewahrender Kräfte im deutschen Bildungssystem (vgl. Schnell 2003).

In diesem Kapitel werden die Begriffe *gemeinsame Erziehung* und *Integration* synonym verwendet, da sie den Sprachgebrauch der 1970er Jahre widerspiegeln. Inklusion ist in der bundesdeutschen Debatte dieser Jahre noch kein Begriff. Als Integrationspädagogik bezeichne ich inhaltliche pädagogische Überlegungen, die sich spezifisch auf die Situation gemeinsamer Erziehung und Bildung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung beziehen.

Bürgerrechtsbewegung und Elterninitiativen. In dem gesellschaftlichen und politischen Klima der ausgehenden 1960er und der frühen 1970er Jahre entwickelt sich eine Vielzahl an sozialen und bürgerrechtlichen Initiativen, deren Vorbilder häufig die US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegungen sind. Diese für die Bundesrepublik neuen sozialen Bewegungen (wie die Friedensbewegung, die Studentenbewegung, die Frauenbewegung, die Selbsthilfepbewegung) sind einerseits Ausdruck der Enttäuschung über das reaktionäre politische System der Nachkriegszeit, andererseits erwachsen sie aber auch auf dem persönlichen Engagement, dem gesellschaftspolitischen Interesse und der Hoffnung etlicher Bürgerinnen und Bürger, einen demokratischen Staat mitzugestalten (vgl. Hering/Münchmeier 2010, 126). Die ersten Elterninitiativen, die sich für die gemeinsame Erziehung und Bildung einsetzen, verstehen sich als eine Bürgerbewegung für die Rechte von Menschen mit Behinderung. Für viele Eltern führt die Erfahrung, dass die Separierung in Sonderschulen zu lebenslanger Ausgrenzung ihrer Kinder aus der Gesellschaft und zu dauerhaft separierenden Lebenswegen in Werkstätten und Heimen führt, zu einer Suche nach Alternativen. Der Kampf der Eltern für gemeinsame Erziehung ist zentral für das Zustandekommen der ersten gemeinsamen Kindergartengruppen und Schulklassen in der Bundesrepublik. Irmtraud Schnell (2003) gibt einen Überblick über die frühen Elterninitiativen für integrativen Unterricht. Beginnend mit Einzelinitiativen im Elementarbereich kämpfen Eltern, nicht zuletzt juristisch, um die Weiterführung der Integration in der Grundschule und dann in der Sekundarstufe. So entwickeln sich an etlichen Orten integrative Modelle und Initiativen. In Berlin zum Beispiel nimmt das Kinderhaus Friedenau im Jahr 1972 erstmals auch Kinder mit Behinderung auf. Im Anschluss an deren Kindergartenzeit gelingt es den Eltern, im Jahr 1976 an der Berliner Fläming Grundschule eine der ersten Integrationsklassen in der Bundesrepublik und jeden-

falls die erste integrative Klasse an einer staatlichen Schule ins Leben zu rufen. Es sind nicht nur die Eltern von Kindern mit Behinderung, die sich für die gemeinsame Erziehung und Bildung stark machen:

„Eltern behinderter Kinder wehren sich gegen die Aussonderung ihrer Kinder im Schulalter, Eltern nichtbehinderter Kinder wünschen sich einen Unterricht, der der Individualität aller Kinder mehr Raum gibt, als die herkömmliche Schule“,

so fasst Deppe-Wolfinger (1990, 14) rückblickend die Bewegung von zwei Seiten der Elternschaft zusammen.

In vielerlei Hinsicht unterscheidet sich diese Elterngeneration von den Eltern, die sich Jahre zuvor für ein grundständiges Recht auf Bildung der Kinder mit Lernschwierigkeiten eingesetzt hatten. Wo in den 1960er Jahren auf den Verbandstagungen der Elternvereinigung Lebenshilfe e.V. hauptsächlich berufliche und wissenschaftliche Experten zu Wort kamen, treten Eltern in den späten 1970er und in den 1980er Jahren selbst als Redner und Rednerinnen, als Autoren und Autorinnen auf (vgl. Rempt/Rempt 2000; Roebke/Hüwe/Rosenberger 2000; Rosenberger 2009, 1998). Im Jahr 1985 wird in Bonn die Bundesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen/Eltern gegen Aussonderung behinderter Kinder“ gegründet. Im Anschluss entstehen in fast allen Bundesländern entsprechende Landesarbeitsgemeinschaften. 1986 wird der Name um den Zusatz „behinderter Kinder“ gekürzt, um die Beschränkung auf eine Behinderung und auf die Lebensphase Kindheit zu überwinden (Rosenberger 2009, 121).

Besonders in den ersten Jahren sehen sich die Eltern häufig persönlich mit altbekannten Unterstellungen und problematischen Zuschreibungen von professioneller Seite konfrontiert (siehe Kap. 5). Ihnen wird auch in den 1980er und 1990er Jahren noch vorgeworfen, dass sie die Behinderung verleugnen, dass sie ihren Kindern die sonderpädagogische Förderung vorenthalten oder dass sie die bestmögliche Erziehung ihrer Kinder zu Gunsten einer vorge-täuschten Normalität aufgeben (vgl. Schnell 2003, 42ff).

Eine zentrale Gemeinsamkeit der beiden Generationen von Elternbewegungen bleibt: Als Legitimation der Forderungen stehen bürgerrechtliche Aspekte der Gleichberechtigung im Zentrum. War es in den 1960er Jahren der Kampf der Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten um ein Recht auf Bildung überhaupt, so ist es nun das Erstreiten des Rechts auf Leben in der Gesellschaft und Teilhabe an der Gemeinschaft – gerade in Abgrenzung zu den separierenden und segregierenden Sondereinrichtungen.

Die wissenschaftliche Begleitforschung. Als Folge der Initiativen von Eltern und engagierten Erzieherinnen sowie Lehrerinnen und Lehrern finden zur gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung in den späten 1970er und 1980er Jahren Modellversuche in Städten, Kommunen und Kreisen statt – zu einem Gutteil werden sie wissenschaftlich begleitet. Aus der Auseinandersetzung mit Entwicklungs- und Bildungsprozessen unter den Bedingungen heterogener Gruppen entstehen in den wissenschaftlich begleiteten Modellprojekten spezifische integrations- und inklusionspädagogische Theorieansätze (siehe Kap. 9.2 und 9.3).

Die zeitliche Abfolge der Entwicklung bleibt indes bemerkenswert:

„Die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung kann als typische Entwicklung gelten, in der die Praxis der Theoriebildung vorauseilte. Integration entstand nicht als praktische Umsetzung wissenschaftlicher Modelle. Die Wissenschaft schickte sich vielmehr an, erste Beispiele integrativer Praxis in ihren Strukturen und Prozessen zu erforschen“ (Kron 2009, 183).

So charakterisiert Kron (ebd.) die Rolle der Modellversuche und wissenschaftlichen Begleitforschungen im Bereich der gemeinsamen Erziehung (vgl. auch Markowetz 2007, 209). Das Engagement von Eltern zur Durchsetzung der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung ist ein bislang einmaliges bildungspolitisches Phänomen in der Bundesrepublik Deutschland. Neben der Bürger- und Selbsthilfebewegung der Eltern beeinflussen auch die kritischen und reformpädagogischen Tendenzen auf theoretischer und praktischer Ebene des Bildungssystems das Entstehen der gemeinsamen Erziehung und des gemeinsamen Unterrichts in den 1970er Jahren. Die Überlegungen und Begründungen entwickeln sich zwar auf unterschiedlichen Ebenen, führen aber letztlich zu ähnlichen Zielen bzw. Forderungen von Eltern, professionellen Pädagogen aus der Praxis und Erziehungswissenschaftlern.

8.2 Positionen mit Blick auf Integration in den bildungspolitisch motivierten Gutachten und Empfehlungen ab den 1970er Jahren

8.2.1 Gegenläufigen Zielvorstellungen

Der Deutsche Bildungsrat (siehe Kap. 7.1) und die Kultusministerkonferenz der Länder (siehe Kap. 5.1) sind für die bildungspolitischen Entwürfe der 1970er Jahre maßgeblich. Die Kultusministerkonferenz veröffentlicht 1972 ihre „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ (vgl. KMK 1972), in der sie sich für den weiteren Ausbau eigenständiger Sonderschulen stark macht (siehe Kap. 8.2.2). Der Deutsche Bildungsrat steht in jenen Jahren für eine veränderte Vorstellung von Lern- und Bildungsprozessen und vertritt eine Umgestaltung des bundesdeutschen Bildungswesens (siehe Kap. 7). In der Konsequenz der eingeschlagenen Logik hatte er im „Strukturplan für das Bildungswesen“ eine nähere Beschäftigung mit den Sonderschulen bereits angekündigt (Deutscher Bildungsrat 1970, 16).

1970 gründet die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats den Ausschuss Sonderpädagogik. Dieses Expertengremium soll die Auswirkungen der im „Strukturplan für das Bildungswesen“ vorgestellten Reformansätze auf den Bereich der Sonderpädagogik prüfen und Reformvorschläge erarbeiten. Die Besetzung des Ausschusses zeichnet sich dadurch aus, dass mit Jakob Muth ein Regelpädagoge den Vorsitz übernimmt. Damit wird ein Vorsitzender benannt, der nicht in die berufspolitischen Interessen einer auf Eigenständigkeit bedachten Sonderpädagogik verflochten ist. Weitere Mitglieder im Ausschuss sind die Sonderpädagogen Ulrich Bleidick, Andreas Möckel, Otto Speck sowie Heinz Bach. Die Ergebnisse der Arbeit des Ausschuss Sonderpädagogik werden 1973 als „Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ durch den Deutschen Bildungsrat veröffentlicht (siehe Kap. 8.2.3). Heinz Bach vertritt im Ausschuss Sonderpädagogik insbesondere den Bereich der Geistigbehindertenpädagogik. Seine Expertise erscheint 1974 unter dem Titel „Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt“ im dritten Gutachtenband des Deutschen Bildungsrates (siehe Kap. 8.2.4). Der die gemeinsame Erziehung befürwortende Deutsche Bildungsrat wird im Jahr 1975 aufgelöst. Die segregierenden Vorstellungen der Kultusministerkonferenz prägen die Entwicklung des Bildungssystems für Kinder mit Behinderung für die nächsten Jahrzehnte.

Die unterschiedlichen, teils gegenläufigen Positionen mit Blick auf die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung lassen sich entlang der Veröffentlichungen von Kultusministerkonferenz und Deutschem Bildungsrat nachvollziehen. Sie gehen von grundsätzlich unterschiedlichen Ansätzen gesellschaftlicher Integration

und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung aus. Diese repräsentieren auch grundsätzlich unterschiedliche Vorstellungen von Bildung. In Ihnen manifestiert sich die Auseinandersetzung darüber, ob das Ziel der gesellschaftlichen Integration von Menschen mit Behinderung durch separierende Förderung oder durch gemeinsame Erziehung und Bildung zu erreichen ist.

Irritierend an der gesamten Entwicklung ist, dass in den Arbeitsgruppen und Gremien teilweise die gleichen Akteure diese unterschiedlichen Positionen erarbeitet haben. Jakob Muth, der Vorsitzende des Ausschuss Sonderpädagogik im Deutschen Bildungsrat, formuliert rückblickend:

„Selbst für den Kenner der schulpolitischen Szenerie des Anfangs der siebziger Jahre wird es ein Rätsel bleiben, wie es möglich sein konnte, dass die Kultusminister in ihrer Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens (16.3.1972) der eigenständigen Sonderschule das Wort reden konnten, wenige Monate später als Ländervertreter in der Bund-Länder-Kommission im Zwischenbericht zum Bildungsgesamtplan und ein Jahr später im Bildungsgesamtplan selbst (15.6.1973) für die Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten im allgemeinen Schulwesen stimmten und wiederum einige Monate später bei der Verabschiedung der Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates als Regierungskommission dieses Gremiums durch ihren Präsidenten die Glückwünsche für die integrative Konzeption überbringen lassen konnten (14.12.73)“ (Muth 2002, 42f).

Um die Zielkonflikte der bildungspolitisch wirksamen Akteure zu Beginn der 1970er Jahre zu komplettieren, sei darauf verwiesen, dass Heinz Bach (1974) in seinem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat die Position vertritt, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten von den integrativen Bemühungen auszunehmen sind. Als Kinder mit einer sogenannten geistigen Behinderung hatten sie bis in die 1960er Jahre keinen Platz im bundesdeutschen Bildungssystem. Nun sind sie es erneut, an deren Beispiel zehn bis zwanzig Jahre später die Grenzen gemeinsamer Erziehung illustriert werden.

8.2.2 Integration durch Separation: die Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens der Kultusministerkonferenz der Länder

Die „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ der Kultusministerkonferenz der Länder aus dem Jahr 1972 beginnt programmatisch:

„Die Empfehlung zielt auf die Vereinheitlichung und den Ausbau der bestehenden Einrichtungen sowie auf die Schaffung notwendiger neuer Einrichtungen im Sonderschulwesen“ (KMK 1972, 7).

Durch die Begriffe der „Sonderschulbedürftigkeit“ und der Rede von den „Sonderschulbedürftigen“ (KMK 1972, 10f) untermauert die Kultusministerkonferenz den Zusammenhang von Behinderung und Sonderschulbesuch.⁴⁵

Dabei sieht auch die Kultusministerkonferenz bereits 1972 in der gesellschaftlichen Integration das erklärte Ziel aller Bemühungen, allerdings sei es die Aufgabe der Sonderschulen, die Voraussetzungen zur Integration zu schaffen:

„Die Sonderschulen sollen das Recht des behinderten Menschen auf eine seiner Begabung und Eigenart entsprechenden Bildung und Erziehung verwirklichen. Sie sind Stätten der Habilitation und Rehabilitation in Familie, Wirtschaft und Gesellschaft. Eine der individuellen Eigenart der Schüler gemäße Bildung soll sie zu sozialer und beruflicher Eingliederung führen und ihnen zu einem erfüllten Leben verhelfen“ (KMK 1972, 9).

⁴⁵ Diese Koppelung von Förderbedarf und Förderort hebt die Kultusministerkonferenz erst 1994 in ihren „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ (vgl. KMK 1994) auf.

Trotz der bestehenden Kritik an einem anlageorientierten Begabungsbegriff halten die Kultusminister mit Blick auf Kinder mit einer Behinderung an einer relativ statischen Ausstattung des Kindes mit Begabungen und Eigenarten fest.

Die übergeordneten Bildungsziele, die sich aus der tradierten Sichtweise ableiten, sind hinlänglich bekannt. Das Verhältnis von Individualität und Gemeinschaftlichkeit bestimmt sich vor allem durch die gesellschaftlichen Interessen und Motivationen. Der einzelne soll die Schule möglichst nützlich und zufrieden mit den vorgefundenen Verhältnissen verlassen – eingegliedert in Familie, Wirtschaft und Gesellschaft. Individualität, Mitbestimmung und Gestaltungsfreiheit, Kreativität und Eigensinn – kurz eine Vorstellung, nach der Bildung auch als der Prozess verstanden werden kann, in dem jeder Mensch (auch) eine eigene Position und Vorstellung über sich selbst als aktiv gestaltender Teil der Gemeinschaft entwickelt, findet hier keinen Raum. Die Kultusminister greifen im Jahr 1972 auf weitere traditionelle sonderpädagogische Argumentationslinien zurück. Die Rede ist von der Überforderung der Regelschule – überfordert mit der Förderung der Kinder, überfordert mit der Sorge um deren Schutz vor zu hohen Ansprüchen, vor Anfeindungen durch Andere und letztlich vor den unrealistischen Vorstellungen der Eltern. Im geschützten Rahmen soll Selbstvertrauen erworben werden.

„Besondere Aufgabe der Sonderschulen ist es, den Kindern und Jugendlichen rechtzeitig zu helfen, Vertrauen zu sich und ihren Leistungsmöglichkeiten zu gewinnen. Lebenshilfe ist daher ein Grundprinzip der Sonderschule [...]. Unerlässlich sind dabei sonderpädagogischen Methoden, Mittel und Maßnahmen, bei denen das ständige, zielstrebige Üben der Funktionen, die behindert oder gestört sind und das Üben der noch erhaltenen Kräfte im Vordergrund steht“ (KMK 1972, 9).

Die Vorstellung von den begrenzten Kräften zieht das Angebot eines begrenzten Lernstoffs mit sich. Gerade diese limitierenden Auswirkungen eines anlageorientierten Begabungsverständnisses waren durch den Deutschen Bildungsrat kritisiert worden (vgl. Roth 1969a). Der erklärte Sinn der separierten Förderung ist, dass Methode und Auswahl der Inhalte sich an den als „typisch“ identifizierten Merkmalen des Lernens und der Entwicklung unter den Bedingungen einer bestimmten Behinderung ausrichten (vgl. KMK 1972, 9).

Mit Blick auf Kinder mit einer sogenannten geistigen Behinderung heißt es in der kultusministeriellen Empfehlung:

„Die Schule für Geistigbehinderte nimmt Kinder und Jugendliche auf, die wegen der Schwere ihrer geistigen Behinderung in der Schule für Lernbehinderte nicht hinreichend gefördert werden können, aber lebenspraktisch bildbar sind“ (KMK 1972, 29). Und:

„Die Arbeit in der Schule für Geistigbehinderte unterscheidet sich grundsätzlich von der Arbeit aller anderen Sonderschulen. Sie muss auf Grund der stärkeren Abhängigkeit des geistigbehinderten Schülers, seiner Unselbständigkeit und seiner Hilfsbedürftigkeit umfassender, persönlicher und intensiver sein als in jeder anderen Sonderschule. Die Einführung in die Fertigkeiten des Lesens, Rechnens und Schreibens tritt zurück gegenüber einer Erziehung, die sich von der Umgänglichkeit über die Anstelligkeit, Körperbeherrschung, Wahrnehmungs- und Wiedergabefähigkeit bis hin zur Anbahnung einfacher Denk- und Sprachvollzüge erstreckt“ (KMK 1972, 30).

Die Argumente der Akteure der Geistigbehindertenpädagogik der 1960er Jahre sind hier immer noch wirkmächtig. Die Auswahl dessen, *womit* ein Kind sich im Rahmen seiner Bildungsprozesse auseinandersetzt und die Art, *wie* es sich damit auseinandersetzen darf, sind durch die Schulform vorgegeben und deutlich limitiert. Kinder mit Lernschwierigkeiten werden nicht nur in dem Bildungssystem besondert. Auch die im Kontext der Bildungsreform-

debatten in den 1970er Jahren diskutierten Bildungsziele der Persönlichkeitsentwicklung, Eigenverantwortung und Mitbestimmung scheinen für sie nicht zu gelten.

Segregation mit Blick auf Prozesse der Bildung. Habilitation und Rehabilitation in Familie, Wirtschaft und Gesellschaft (vgl. KMK 1972, 7) von und für Menschen mit Behinderung sind dort, wo sie außerhalb von nachbarschaftlichen und wohnortorientierten Lebenszusammenhängen, Wirtschaft und Gesellschaft stattfinden, maßgeblich geprägt von dem, was Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen ihnen an Berührungspunkten mit dieser Gesellschaft überhaupt zugestehen. Gemeinsam geteilte Erfahrungen, Bezüge und Zusammenhänge fehlen in diesem Bildungsmodell sowohl für Kinder mit einer Behinderung als auch für Kinder ohne Behinderung.

Die Empfehlung der Kultusminister mit Blick auf die Gesamtschule. Aufgrund der in den frühen 1970er Jahren aktuellen Debatte nehmen die Kultusminister in der Empfehlung auch Stellung zum Verhältnis von Sonderschule und Gesamtschule.

„Wieweit die von der Gesamtschule erstrebte Individualisierung behinderten Schülern gerecht werden kann, hängt zunächst von der Art der Behinderung ab. Neben Behinderungen, die einen hohen Grad an eigenständiger Schularbeit erfordern und deshalb schwer zu integrieren wären, stehen solche, deren Integration leichter durchzuführen wäre“ (KMK 1972, 21).

Auch hier gilt: die Art der Behinderung und nicht die pädagogische Ausgestaltung oder die strukturellen Bedingungen der Schule sind entscheidend für die Teilnahme an einem gemeinsamen Unterricht. Zwar stellen die Kultusminister fest, dass

„dadurch, dass die Gesamtschule durch ihre individualisierenden und differenzierenden Unterrichtsformen auch den Kindern gerecht werden will, die unter dem überkommenen Schulsystem versagten, [...] sie offen (werde) für die Frage nach der Möglichkeit einer Integrierung behinderter Schüler“ (ebd., 21).

Mit Blick auf konkrete Empfehlungen zeigt sich die Kultusministerkonferenz jedoch mehr als verhalten gegenüber Möglichkeiten der Integration. Die Argumentation mündet schließlich in der ausweichenden Stellungnahme, dass es angesichts des schwachen Realisierungsgrads der Gesamtschule und der fehlenden Praxis für eine Empfehlung von kultusministerieller Seite schlicht zu früh sei (ebd.).

Das Ziel: Integration durch Segregation. Mit der Limitierung von Bildungsinhalten und -zielen geht eine Paradoxie einher, wenn die Vertreter der Sonderpädagogik und die Kultusminister der Länder proklamieren, durch Segregation aus der Gesellschaft die Integration in die Gesellschaft zu erreichen. Bis heute bleibt die Frage unbeantwortet, wie eine Schule auf den Alltag einer dynamischen Gesellschaft vorbereiten kann, wenn sie ihre Klientel von eben diesem Alltag weitgehend fern hält. Ein solches Bildungsverständnis kann sich nur als Vorbereitung auf ein Leben in abgegrenzten Sonderwelten verstehen.

8.2.3 Integration durch und als gemeinsames Lernen:

die Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher des Deutschen Bildungsrats

Der Ausschuss Sonderpädagogik im Deutschen Bildungsrat bricht 1973 in seinen „Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ mit den bisherigen Argumentationslinien. Er stellt erstmals in einem öffentlichen bildungspolitischen Dokument den Ausbau eines eigenständigen Sonderschulwesens in Frage und empfiehlt die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit

Behinderung und Kindern ohne Behinderung. Der Deutsche Bildungsrat legt durch seinen Ausschuss Sonderpädagogik eine Konzeption pädagogischer Förderung vor,

„... die eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsieht und selbst für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung mit Nichtbehinderten nicht sinnvoll erscheint, soziale Kontakte mit Nichtbehinderten ermöglicht. Damit stellt sie der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen“ (Deutscher Bildungsrat 1973, 15f).

Die Maßgabe für die künftige Entwicklungsrichtung des Bildungssystems klingt entschlossen. Auch wenn die Vorschläge zu der konkreten Umsetzung an einigen Stellen und vor allen Dingen aus rückblickender Perspektive zu vorsichtig scheinen – so zum Beispiel, wenn in dem oben angeführten Zitat davon ausgegangen wird, dass nicht alle Kinder von dem gemeinsamen Unterricht profitieren – so sind die Beweggründe für die initiierte Wende in dem Bildungssystem gewichtig: das Vermeiden von im System angelegter Isolation und den Folgen des Ausschlusses aus der Gesellschaft.

„Die Begründung der neuen Konzeption ist für die Bildungskommission vor allem darin gegeben, dass die Integration Behinderter in die Gesellschaft eine der vordringlichsten Aufgaben jedes demokratischen Staates ist. Diese Aufgabe, die sich für Behinderte und Nichtbehinderte in gleicher Weise stellt, kann nach der Auffassung der Bildungskommission einer Lösung besonders dann nahegebracht werden, wenn die Selektions- und Isolationstendenz im Schulwesen überwunden und die Gemeinsamkeit im Lehren und Lernen für Behinderte und Nichtbehinderte in den Vordergrund gebracht werden; denn eine schulische Aussonderung der Behinderten bringt die Gefahr ihrer Desintegration im Erwachsenenleben mit sich“ (Deutscher Bildungsrat 1973, 16).

Das Risiko des dauerhaften Ausschlusses aus der Gesellschaft wird erstmals nicht primär in dem Bestehen einer Behinderung gesehen, sondern in dem gesellschaftlichen Umgang mit Behinderung, mit der Tatsache des isolierten Aufwachsens. Die „Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ stehen für einen entscheidenden Strategiewechsel bzgl. der Teilhabe von Menschen mit Behinderung im Bildungssystem und in der Gesellschaft: Den Hintergrund bildet ein Verständnis, nach dem kein Bürger eines demokratischen Staates systematisch von Chancen und Teilhabeberechtigungen ausgeschlossen werden darf – auch nicht aufgrund einer Behinderung. In dieser Begründung wird bereits in den 1970er Jahren die Notwendigkeit eines gemeinsamen Unterrichts aus demokratischen, bürgerrechtlichen und ethischen Gesichtspunkten angesprochen.

8.2.4 Das Gutachten „Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt“ von Heinz Bach: Die Zuspitzung der Frage von Integration als Methode oder Integration als Ziel am Beispiel der Kinder mit Lernschwierigkeiten

Heinz Bach (1974) konkretisiert die Diskussion um Integration als Weg oder als Ziel mit Blick auf Kinder mit Lernschwierigkeiten (nachfolgend aufgrund der Originalquellen als Kinder mit sogenannter geistiger Behinderung bezeichnet).

Der Deutsche Bildungsrat gibt ab 1973 Arbeiten von Mitgliedern des „Ausschuss Sonderpädagogik“ in Form von Einzelgutachten heraus. In Ihnen werden hauptsächlich verschiedene Formen von Behinderung in Bezug auf die Grundsätze der „Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ von 1973 thematisiert. In dieser Reihe „Sonderpädagogik“ erscheint 1974 im dritten Band das Gutachten „Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt“ von Heinz Bach.

In einem Vorwort rückt Jakob Muth das Gutachten deutlich in den inhaltlichen Zusammenhang der „Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“. Dabei betont er die Bildungsfähigkeit jeden Kindes, den Einfluss sozialer Gegebenheiten auf Lernprozesse und auf das jeweilige Erscheinungsbild einer Behinderung und hebt die gesellschaftliche Verantwortung für Integration hervor (Muth 1974, 7f). Wenn in der Folge Heinz Bach in seinem Gutachten an zentralen Stellen die Grenzen der Integration gerade am Beispiel der Kinder mit einer sogenannten geistigen Behinderung illustriert, so tritt erneut jenes merkwürdige Spannungsverhältnis zwischen dem grundsätzlichen Duktus einer Empfehlung des Deutschen Bildungsrates und einer – gleichwohl dezidiert in deren Kontext stehenden – sonderpädagogischen Expertise auf (siehe Kap. 7). Jakob Muth konstatiert in der Einführung zu dem Gutachten:

„Die Erziehungs- und Lernziele, die in dem Gutachten für Geistigbehinderte entwickelt werden, zeigen die Bildungsfähigkeit dieser Behindertengruppe, wenngleich nicht zu verkennen ist, dass Geistigbehinderte einer mehr oder weniger umfangreichen Hilfe auch im Erwachsenenleben bedürfen. Hierin muss man die wesentliche Argumentation für die Angliederung von Institutionen, in denen Geistigbehinderte gefördert werden, an allgemeine Institutionen des Bildungswesens im vorschulischen Raum und im Raum der Schule sehen. Der Geistigbehinderte kann sich nicht von sich aus in die Gesellschaft integrieren. Seine Integration ist die Aufgabe, die im Wesentlichen den Nichtbehinderten aufgegeben ist. Für die Erfüllung dieser Aufgabe müssen die Nichtbehinderten die Kontaktaufnahme und den Umgang mit Geistigbehinderten lernen. Die notwendigen Lernprozesse aber sind ihnen verwehrt, wenn die vorherrschende Tendenz, Behinderte zu isolieren, auch in Zukunft bestehen bleibt“ (Muth 1974, 7f).

Dagegen ist Bachs Gutachten von deutlicher Skepsis gegenüber den Zielen des Deutschen Bildungsrats geprägt. Die Einschränkung der Möglichkeiten einer Eingliederung von Kindern mit einer sogenannten geistigen Behinderung zieht sich durch das Gutachten. Bach beschäftigt sich in Anlehnung an frühere Veröffentlichungen mit der Definition der geistigen Behinderung, mit Lern- und Verhaltensbesonderheiten und daraus abzuleitenden Zielen und „Fehlzielen“ der Erziehung und Bildung und beschreibt die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (siehe Kap. 6). Abschließend widerspricht er der zuvor geäußerten Einschätzung Jakob Muths hinsichtlich der für Integration notwendigen Lernprozesse aller Beteiligten. Er resümiert mit Blick auf seine Ausgangsfrage von Integration als Methode oder als Ziel:

„Integration kann erzieherisch nur durch Bemühungen um Integrationsfähigkeit der zu integrierenden Personen und Gruppen geleitet werden. Die Frage, ob diese erforderliche Integrationsfähigkeit beider Seiten durch Integration bereits der Erziehungsprozesse wesentlich gefördert oder zweckmäßigerweise unter passagerem Verzicht auf Integration während der Zeit der Erziehung anzubahnen ist, lässt sich zusammenfassend wie folgt beantworten: Um eine optimale Integrationsfähigkeit des Geistigbehinderten zu erzielen, bedarf es optimaler Lernbedingungen. Angesichts der vielfältigen differentiellen *Lernvoraussetzungen* des Geistigbehinderten müssen sich diese *Lernbedingungen* notwendigerweise umfänglich von regulären Lernbedingungen unterscheiden, sollen optimale Lernerfolge erreicht werden. Sofern also Lernprozesse im Mittelpunkt des pädagogischen Raumes stehen, bedarf der Geistigbehinderte *spezieller Veranstaltungen*“ (Bach 1974, 101).

Aus der Analyse förderlicher Lernbedingungen für Kinder mit einer geistigen Behinderung folgert Heinz Bach, dass diese *ausschließlich* in getrennten Sonderklassen zu verwirklichen sind. Aus den spezifischen Merkmalen des Lernens leitet er die lernorganisatorische Notwendigkeit von Sonderschulen und Sonderklassen ab, ohne sich erkennbar mit qualitativen Anforderungen aus Sicht der Geistigbehindertenpädagogik an einen gemeinsamen Unterricht

überhaupt auseinanderzusetzen. Aufgrund der besonderen Lernbedingungen von Kindern mit einer sogenannten geistigen Behinderung stellt der getrennte Unterricht in der Sonderschule oder Sonderklasse für Bach „einen *unerwünschten Nebeneffekt* dar und ist daher nicht als Separierung zu bezeichnen“ (ebd.). Bach räumt zwar ein, dass sich aus der Maßgabe eigener Lehr- und Lernveranstaltungen noch nicht die Existenz eigenständiger Erziehungseinrichtungen ableiten lasse (ebd., 101); er spricht sich aber klar gegen eine vollständige Integration von Kindern mit geistiger Behinderung in allgemeine Schulen oder Klassen aus. Darin sieht er die Gefahr einer deutlich unzureichenden Förderung mit einem fast vorprogrammierten Misserfolg bis hin zu der Konsequenz der Ausschulung der Kinder. Dem durch den Deutschen Bildungsrat, namentlich durch Jakob Muth, immer wieder deutlich hervorgehobenen Argument der Integration *mittels* sozialer Beziehungen zwischen Kindern, hält Bach entgegen:

„Trotz des sozialerzieherischen Anliegens der totalen Koedukation bedarf es doch – abgesehen von den ökonomischen Gründen, die es hinsichtlich der Gesamtzahl der Geistigbehinderten auch zu berücksichtigen gilt – der Überlegung bezüglich der Zweckmäßigkeit des Sachverhalts, dass zum Beispiel ein geistigbehindertes Kind im Rahmen einer anderen Klasse für einen stattlichen Teil der Unterrichtszeit mit allen den erforderlichen sächlichen Ausstattungen von seinem eigenen Lehrer gemäß der besonderen didaktischen Erfordernisse unterrichtet wird. Dem entspräche in vieler Hinsicht der Versuch, einen Sextaner mit allen Konsequenzen in einer Oberprima zu integrieren, um den Sozialkontakt zwischen den Altersstufen zu fördern“ (Bach 1974, 87f).

Die Abwägung von Einsatz und Ertrag, vorgenommen unter der Annahme unveränderter schulischer Bedingungen, lässt Bach zu einem eindeutig ablehnenden Urteil hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts für Kinder mit sogenannter geistiger Behinderung kommen. Mit seiner Interpretation der gemeinsamen Erziehung als „sozialerzieherisches Anliegen“ reduziert Bach – zumindest für Kinder mit einer sogenannten geistigen Behinderung – Integration auf den Aspekt sozialen Austauschs, vornehmlich mit dem Charakter von Verhaltenserziehung. Entsprechend sieht er in dem Konzept der Integration hauptsächlich den Ansatz einer Erziehung zur „Integrationsfähigkeit“ der Kinder mit Behinderung.

Bachs Argumentation ist weit davon entfernt, Bildung als Prozess in sozialen Bezügen zu verstehen. Zwischen Lernen und sozialem Austausch wird eine strikte Trennung bis hin zur Konstruktion von Gegensätzen eingeführt. Auf der Grundlage der Vorstellung der begrenzten Kräfte von Kindern mit einer sogenannten geistigen Behinderung gilt hier offensichtlich: Entweder stehen Inhalte mit Blick auf Lernprozesse im Vordergrund oder soziale Integration als Erziehung zu einem angemessenen sozialen Verhalten. Diese Sichtweise macht die Besonderheit der Bildungsvorstellung innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik der 1970er Jahre noch einmal deutlich: Kindliche Bildungsprozesse werden verstanden als geplante Reaktionen auf gezielte Methoden und ausgewählte Inhalte. Sie werden nicht verstanden als eigenaktives Lernen in sozialen und lebensweltlichen Bezügen.

8.3 Kritische Positionen in der sonderpädagogischen Theorieentwicklung

Bereits in den 1970er Jahren kommt auch innerhalb der Sonderpädagogik, besonders im universitären Raum, Kritik an der Entwicklung (oder besser: der Stagnation) des eigenen Fachs auf. Als frühe Akteure sind hier beispielsweise zu nennen Alfred Sander und Hans Meister an der Universität des Saarlands, Helmut Reiser und Helga Deppe-Wolfinger in Frankfurt/Main

und Georg Feuser an der Universität Gießen, später in Bremen. Der von Feuser (1977a) herausgegebene Sammelband mit dem Titel „Behinderte Pädagogik, behindernde Pädagogik, verhinderte Pädagogik“ vereint frühe Perspektiven kritischer Vertreter und Vertreterinnen des Fachs, denen die Sonderpädagogik selbst in ihrer theoretischen und praktischen Entwicklung gehindert erscheint – gehemmt durch unflexible schulorganisatorische Strukturen und reaktionäre berufspolitische Interessen.

Die kritischen Auseinandersetzungen mit der eigenen Disziplin beziehen sich nicht selten auf die anfangs der 1970er Jahre bereits gescheiterten oder im Scheitern begriffenen Reformdebatten im Deutschen Bildungswesen. Besonders die nur am Rande diskutierten Möglichkeiten gemeinsamer Erziehung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung in einem Gesamtschulkonzept werden hier weiter verfolgt (vgl. Eberwein 1970; Preuss-Lausitz 1971, 1977). Die Kritik fokussiert vor allem drei Themenbereiche. Zum einen geht es um die wissenschaftliche Erstarrung und Isolation der Sonderpädagogik, wie es beispielsweise Begemann formuliert. Demnach hätten berufspolitische Interessen dazu geführt, eine rein medizinisch, psychologische Erziehungslehre zu konzipieren, die nun den Anschluss an die Pädagogik als Erziehungswissenschaft verpasst habe,

„weil man die Begründung einer eigenständigen Heil- oder Sonderpädagogik fast ganz ohne den Kontext der Einsichten der allgemeinen Erziehungswissenschaft versuchte“ (Begemann 1970, 12).

Zudem geraten nun die gesellschaftlichen und sozialen Prozesse der Rollenzuschreibung und Stigmatisierung von Menschen mit Behinderungen in den Blick. In diesem Kontext wird der Begriff der Behinderung in den gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt und in seiner scheinbaren Absolutheit und Objektivität hinterfragt (vgl. ebd.). Ein drittes, damit zusammenhängendes Thema ist die Frage nach dem Anteil der Sonderpädagogik selbst an der Stigmatisierung der Kinder und Jugendlichen in ihrem Zuständigkeitsbereich. Hierzu zählen Arbeiten, die sich mit Sozialisationsprozessen von Menschen mit Behinderung auseinandersetzen (Jantzen 1977), die die diagnostische Praxis kritisch hinterfragen (z.B. Kornmann 1977; Feuser 1977b) sowie solche, die neue Konzepte und damit ein neues Verständnis von Lernen und Bildung von Kindern mit Behinderung in der Sonderpädagogik einfordern (Reiser 1977).

Auf dieser Basis entwickelt sich eine neue (theoretische) Pädagogik, die Integrationspädagogik. Sie thematisiert Aspekte von gesellschaftlichem Ausschluss, Ungleichheit, Stigmatisierung und Machtverteilung in dem Themenfeld von Bildung und Behinderung und greift auch den Widerspruch von Segregation und demokratischer Gesellschaft resp. Bürgerrechten auf. Damit wird die fraglos respektierte Immunität des sonderpädagogischen Bereichs erstmals auch von wissenschaftlicher Seite – und zwar aus den eigenen Reihen – ernsthaft in Frage gestellt. Feuser schreibt unter Rückgriff auf die Bildungsreformdebatten:

„Die Reflexion der Problematik der Schülerzuweisung in Bezug auf das gesamte Schulsystem vermag eine Basis darzustellen, auf der die Frage nach dem Selbstverständnis der Schulen für Geistigbehinderte und Lernbehinderte gestellt werden kann“ (Feuser 1977b, 143).

Hinsichtlich der Zuweisung von Kindern zu Sonderschulen weist er auf die Wirkung normierend selektiver Prozesse auf die Bildungsbiografien von Kindern hin. Die gemeinsame Erziehung und Bildung, herkommend aus der kritischen Sonderpädagogik und nun formuliert als Integrationspädagogik, etabliert sich allmählich.

8.4 Eine Bilanz der Rekonstruktion von Bildungsvorstellungen: an der Frage der gemeinsamen Erziehung und Bildung offenbart sich ihr Kern

Die wachsende Wahrnehmung und Sensibilität für gesellschaftlich produzierte Ungleichheiten geht einher mit dem Bemühen um gesellschaftliche Chancen, gesellschaftliche Teilhabe und um das Bürgerrecht auf Bildung. Dies konnte bereits in dem vorhergehenden Kapitel gezeigt werden. Seit den 1970er Jahren setzen Eltern in ersten Initiativen die gemeinsame Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen und später in Schulen durch.

Rekonstruktion von Bildungsvorstellungen in den Positionen von Integration als Ziel oder als Weg. So gegenläufig die beiden bekannten Empfehlungen der frühen 1970er Jahre des Deutschen Bildungsrates und der Kultusministerkonferenz hinsichtlich der Vorstellungen über die Entwicklung des Bildungssystems ausfallen, so sehr sich die Bildungsvorstellungen und Argumente auch unterscheiden – in einem Punkt herrscht Konsens: Integration von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft ist das erklärte Ziel aller Akteure. Dabei gilt die Schule allen an der Diskussion Beteiligten als der Ort, der das Gelingen oder Misslingen dieser Integration entscheidend beeinflusst. Hier hören die Gemeinsamkeiten auf: Die Vorstellungen über Lernen und Bildung sind verschieden. Auch was unter Integration verstanden wird, ist nicht das Gleiche. Entsprechend sind auch die Wege strittig, die Positionen gegenläufig, häufig unvereinbar. Bezüglich der Teilhabe an der Gesellschaft besteht Uneinigkeit darin, ob es ausreicht, sie als Ziel für einen nachschulischen Zeitpunkt zu formulieren oder ob sie als Weg gelebt werden muss.

Das Ziel der Integration über den Weg der Separation. Diese Position führt als wichtigstes Argument die Besonderheit der Kinder bzgl. ihrer Bildungsprozesse an. Die Sorge um eine (erneute) Ausgrenzung der Kinder und Jugendlichen in einem leistungsorientierten Schulsystem sowie die Gewährleistung der nötigen Förderung erscheinen hier als Motivationen für eine separierende Erziehung und einen separierenden Unterricht. Logische Brüche und/oder ein besonderes Verständnis von Integration bestimmen dabei die Argumentation: So wird anscheinend mit Blick auf die Integration als Ziel gerade von den Kindern mit wie auch immer gestalteten Lernschwierigkeiten und Lernhindernissen erwartet, dass sie als Erwachsene zu immensen Transferleistungen, zur Teilhabe in und an einer ihnen bis dahin weitgehend vorenthaltenen gesellschaftlichen Realität in der Lage sind. Doch so weit reichen die meisten Begründungslinien erst gar nicht. Vielfach gilt das Leben im Wohnheim und die Arbeit in der Werkstatt für Menschen mit Behinderung als Ziel der Integration – Integration verstanden als die Eingliederung in das Arbeitsleben und in einen einigermaßen üblichen Tagesablauf, nur eben an einem speziellen Ort, in einem ausgegliederten System.

Integration als Weg und Ziel. Integration über den Weg des gemeinsamen Aufwachsens und Lernens meint etwas völlig anderes. In dieser Perspektive kommt Integration nicht um die Beachtung der Unterschiedlichkeit der Kinder umhin. Die Auseinandersetzung mit dem gemeinsamen Lernen stellt Bildungsvorstellungen, Lehr- und Lernmethoden sowie das gesamte Bildungssystem in Frage. Integration als Weg beschreibt letztlich den Weg der Teilhabe an und in heterogenen, demokratischen Gesellschaften als Einbezug von Realitäten in Bildungsprozesse für Kinder mit einer Behinderung und für Kinder ohne eine Behinderung. Integration in diesem Sinne geht von einem Einfluss gemeinsamen Lernens auf die Bildungsprozesse aller Beteiligten und einer Veränderung von Gesellschaft aus. Integration ist in dieser Lesart

von Beginn an mehr als räumliches Zusammensein. Sie hat als pädagogisches Konzept auch einen deutlich politischen Bezug.

Aus heutiger Perspektive und mit dem Anliegen der Rekonstruktion relevanter Bildungsvorstellungen zeigt sich, dass in der reformorientierten Phase der 1970er Jahre sowohl die Kultusministerkonferenz als auch das exemplarisch für die sonderpädagogische Position ausgewertete Gutachten von Heinz Bach an einem rein funktionalen Bildungsbegriff festhalten. Dieser hatte bereits in den Jahren zuvor deutliche Kritik erfahren (vgl. Klafki 1963; Roth 1969a, 1969b). Er entspricht auch schon zu dieser Zeit in seinen anthropologischen Annahmen sowie der Negierung von Kontextfaktoren des Lernens nicht mehr dem Stand wissenschaftlicher Erkenntnis. Der Deutsche Bildungsrat vertritt eine grundsätzlich andere Auffassung von Lernen und Bildung. Zunehmend bilden sich auch innerhalb der Sonderpädagogik kritische Positionen heraus, die die bestehende sonderpädagogische Theorie und Praxis wie auch das Feld der gemeinsamen Erziehung theoretisch reflektieren und bearbeiten (siehe Kap. 9).

Diese unterschiedlichen Vorstellungen über Bildung und ihre Funktionen sind in folgenden Dimensionen wirksam.

- In der Auffassung über die gesellschaftliche Rolle der Bildungseinrichtungen: Wird Schule (hauptsächlich) verstanden als ein gesellschaftliches Lernfeld, als ein Ort, in dem sich gesellschaftliche Realitäten wiederfinden, in dem unter möglichst realen Bedingungen in wechselseitigem Austausch mit Familien und Gemeinwesen gelernt wird?

Oder wird Schule vorwiegend verstanden als ein strukturelles Moratorium, in dem quasi unter Laborbedingungen für den Ernstfall des Lebens zunächst einmal geübt und geprobt wird?

- Mit Blick auf die individuellen Lern- und Bildungsprozesse: Stehen individuelle Bildungsprozesse im Vordergrund, die bei einigen Kindern unter den Bedingungen einer Behinderung oder Beeinträchtigung stattfinden und bei anderen unter anderen spezifischen Bedingungen? Dann sollen alle Kinder lernen und erfahren, dass sie etwas gut und anderes schlechter können, dass sie an ihren Möglichkeiten und Grenzen arbeiten können, dass sie manchmal Hilfe brauchen und einige Grenzen akzeptieren müssen. Dass sie selbstbewusst sein können – *mit ihrer Behinderung*.

Oder steht die Behinderung als funktionale Beeinträchtigung in dem Vordergrund? Dann gilt es, diese zu kompensieren, so dass die Kinder und Jugendlichen „integrationsfähig“ werden – was durchaus als anpassungsfähig verstanden werden kann. Hinsichtlich ihres Selbstwertes und ihrer Persönlichkeitsentwicklung gilt es, den Kindern in einem Schonraum eben schonend beizubringen, dass sie doch noch etwas können – *trotz ihrer Behinderung*.

- Mit Blick auf die pädagogische Umsetzungsebene: Werden Lern- und Bildungsprozesse als individuelle Prozesse von Kindern in existierenden Realitäten moderiert, angeregt und angeleitet? Dann gehören zu den Realitäten auch die sozialen Beziehungen, in denen Kinder (mit und ohne eine Behinderung) lernen und die Anregungen und Konfrontationen, die sie in diesen Beziehungen erfahren.

Oder werden Kinder mit Blick auf limitierte Fähigkeiten instruiert und ihre Funktionen trainiert, vermeintlich Fehlendes möglichst substituiert? Dann scheint eine um Komplexität möglichst reduzierte und gut kontrollierbare Lernatmosphäre den Vertretern dieser Position gewinnbringender zu sein.

Die verschiedenen Positionen sind eingebettet in ein bestimmtes Menschenbild (was trauen verantwortliche Akteure Kindern mit Behinderung zu? Wie stellen sie sich Bildungsprozesse vor?) sowie in gesellschaftliche Vorstellungen (was bedeutet Integration – moderner gefragt: wodurch zeichnet sich Teilhabe an einer Gesellschaft aus?). Für den jeweils ersten Fall sind offene Prozesse kennzeichnend, die von allen Generationen, auch von den Kindern, (zukünftig) gestaltet werden müssen. Die Rolle von Schule wäre somit, Kinder auf diese Gestaltungsaufgaben, auf ihre Teilhabe und Mitwirkung vorzubereiten. In dem zweiten Fall erscheint zumindest mit Blick auf Kinder mit Lernschwierigkeiten deren gesellschaftliche Position eher statisch, reduziert und vorhersehbar. Die Aufgabe der Schule wäre somit, Kinder gut darauf vorzubereiten, ihre relativ eng definierte und überschaubare Rolle des „Behinderten“ in dieser Gesellschaft auszufüllen.

Sieht man in Anlehnung an Klafki in dem Zusammenleben der Verschiedenen ein Schlüsselthema moderner demokratischer Gesellschaften (siehe Kap. 4.1.3), so erscheint gemeinsame Erziehung als Aspekt von Allgemeinbildung. Wockens Argument, in gleicher Richtung formuliert und direkt auf die gemeinsame Erziehung und Bildung bezogen, können wir als Zusammenfassung der grundlegenden Ideen der Integrationspädagogik betrachten – und damit rückblickend als Ausgangspunkt eines neuen Bildungsbegriffs

„Integrative Erziehung ermöglicht das Miteinander- und Voneinanderlernen in heterogenen Gruppen, also gemeinsame Bildungsprozesse, zu denen alle beitragen und die alle teilen können [...]. In diesem Sinne kann Integrative Erziehung als Auslegung und Konkretisierung von ‚Allgemeinbildung‘ verstanden werden“ (Wocken 2001, 76).

9 Partizipation und Vielfalt als pädagogisches Potenzial – Theorieentwicklung in der Integrations- und Inklusionspädagogik unter der Perspektive ihres Beitrags zu einem veränderten Bildungsverständnis

9.1 Vieles kommt in Bewegung – Hintergrund und Kontext der Entwicklung von Theorien der Integration und Inklusion

Ab den 1980er Jahren gewinnen die theoretischen Auseinandersetzungen, Entwicklungen in der Praxis und bildungspolitische Reformen an Dynamik. In der allgemeinen Pädagogik finden Auseinandersetzungen über den Bildungsbegriff und das erforderliche Bildungssystem in einer demokratischen, komplexen Gesellschaft statt (Kap. 9.1.1). Gleichzeitig und (nur) mit punktuelltem Bezug auf diesen Diskurs verbreiten sich in den Bundesländern Modellversuche zur gemeinsamen Bildung und Erziehung (Kap. 9.1.2). Eine kritische Reflexion der Entwicklung integrativer Praxis unter oft unbefriedigenden Rahmenbedingungen und die Frage des pädagogischen Bezugs auf Heterogenität in der allgemeinen Pädagogik (Kap. 9.1.3-9.1.4) rücken die Aspekte von Inklusion und Heterogenität in den Brennpunkt. Zugleich finden Forschungsergebnisse bzgl. der Wirkungen von und Lernleistungen in gemeinsamer Erziehung (Kap. 9.1.5) vermehrt Aufmerksamkeit. Diese Komponenten sowie die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland (Kap. 9.1.6) prägen die Entwicklung der gemeinsamen Bildung und Erziehung in den vergangenen Jahren.

Eingebettet in diese Dynamiken gibt es auf wissenschaftlicher Ebene einen Sprung nach vorn: Die ersten konsistenten Theorien einer integrativen Pädagogik entstehen in den 1980er Jahren (Kap. 9.2-9.3), werden weiterentwickelt (Kap. 9.4) und neue Theorien aus dem Blickwinkel der allgemeinen schulischen Pädagogik treten hinzu (Kap. 9.5).

9.1.1 (Neue) Auseinandersetzungen der Erziehungswissenschaft um das Konzept „Bildung“ – von Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung angesichts hoher gesellschaftlicher Dynamik

Für das Bildungsverständnis der allgemeinen Pädagogik hat die Erziehungswissenschaft die im Bildungssystem vorherrschende Vorstellung einer relativ konstanten Begabungsstruktur widerlegt, die Kontextabhängigkeit von Lernprozessen verdeutlicht und damit die funktionalen Bildungstheorien kritisiert (siehe Kap. 7). Für Kinder mit Behinderung wird dieser Schritt zunächst nicht mit vollzogen (siehe Kap. 8). In der breiten Praxis des Bildungssystems werden ohnehin nur wenige der Reformgedanken wirksam. Nach der sogenannten realistischen Wende in der Erziehungswissenschaft dominieren in den 1980er Jahren anstelle des Bildungskonstrukts solche Konzepte, die empirischer Forschung besser zugänglich zu sein scheinen: Lernen, Entwicklung, Sozialisation oder Erziehung.

Zugleich setzt in den 1980er Jahren eine neue Kritik an dem Bildungssystem ein. Einige Erziehungswissenschaftler (vgl. Hansmann 1988; Marotzki 1988; Preuss-Lausitz 1988) kritisieren im Zuge der realistischen Wende eine zu starke Ausrichtung von Bildungsfragen

an gesellschaftlichen Bedarfen. Dabei kämen Aspekte einer freiheitlichen und verantwortungsbewusst ausgerichteten Persönlichkeitsentwicklung zu kurz, die jedoch gerade vor dem Hintergrund der Pluralisierung und Komplexitätssteigerung in der modernen Gesellschaft (Habermas 1985; Beck 1986) unverzichtbar werden, um ein demokratisches Wertesystem zu sichern. Es folgen neue Auseinandersetzungen mit Bildungstheorien, die das Konstrukt Bildung nun kritisch auf die Anforderungen moderner, pluralistischer und vor allen Dingen demokratischer Gesellschaften hin analysieren (vgl. Heydorn 1972; Hansmann/Marotzki 1988; Preuss-Lausitz 1988; Kokemohr 1989). In dem philosophischen Konstrukt der Bildung (siehe Kap. 4) werden Bildungsprozesse in ihrer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Tradition gedacht als wechselwirksame Austauschprozesse zwischen Mensch und Welt. Eine rein philosophische Debatte um Anforderungen an Persönlichkeitsentwicklung, formuliert als normatives Bildungsideal, gilt als überwunden, das dialektische Potenzial des Bildungskonstrukts und seine Thematisierung des Verhältnisses von Mensch und Welt, Individuum und Gesellschaft, Subjekt und Gemeinschaft soll jedoch wieder aktiviert werden: „Rekonstruktionen der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft“ lautet der Untertitel des von Otto Hansmann und Winfried Marotzki 1988 und 1989 herausgegebenen zweibändigen „Diskurs Bildungstheorie“. Hansmann/Marotzki eröffnen ihren Diskurs mit dem Desiderat, Aspekte verantwortungsbewusster Persönlichkeitsentwicklung in dem Kontext der Wertvorstellungen einer demokratischen Gesellschaft zu thematisieren, ohne hinter die empirische Wende der Pädagogik zurückzufallen.

„Wir vertreten die Auffassung, dass eine Erziehungswissenschaft, die sich den gegenwärtigen Herausforderungen nicht entziehen will, versuchen sollte, ihr disziplinäres System entlang zweier Achsen zu konzipieren. Diese beiden Achsen sind als Problemzonen, in Form von Fragen formuliert, wie folgt zu kennzeichnen. Zum einen: Wie kann der einzelne die auf ihn in Zukunft noch stärker hereinbrechende Informationsflut verarbeiten? Zum anderen: Wie kann angesichts einer solchen gesellschaftlichen Dynamik eine Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen stattfinden, die sich an den humanitären Zielen von Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung orientiert und die einer vernünftigen Beurteilung sowohl im Rahmen einer scientific community als auch im lebenspraktischen Kontext standhält?“ (Hansmann/Marotzki 1988, 9f).

Bei aller Unterschiedlichkeit der Sichtweisen liegt eine gemeinsame Motivation für die Reaktivierung des Konstrukts der Bildung darin, die in der schulischen Praxis wirkende Logik der gesellschaftlichen Verwertbarkeit um eine stärker erziehungswissenschaftliche Perspektive zu ergänzen – eine Perspektive, die an die Herausforderungen wachsender gesellschaftlicher Komplexität, Pluralisierung von Lebensstilen und Mobilität in dem Kontext demokratischer Gesellschaft ansetzt. Funktionale Lern- und Erziehungsziele werden um normative, aber im Rahmen eines demokratischen Wertesystems sehr wohl funktionale Inhalte wie Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung ergänzt. In diesem Kontext ist den Akteuren bewusst, dass sich die Aufgaben und die Möglichkeiten von Schule nicht einseitig auflösen lassen, sondern in wesentlichen Punkten nur über Spannungsfelder beschrieben werden können:

„Notwendig für die Entwicklung von Verantwortlichkeit ist in der Tat Solidarität *und* Ich-Stärke, ferner eine Schulstruktur und ein Schulklima, in dem sich Denken, Wissen, Körper und Sozialität überhaupt entfalten können. Daher ergibt sich aus den oben formulierten Zielen für notwendige Bildungsprozesse die Forderung nach einer Schule, in die alle Schüler/innen gemeinsam gehen – und in der formale Trennungen überwunden werden: Ausländerregelklassen, Sonderschulen und -klassen für Langsamler, körperlich-, sinnes- und geistig Behinderter, für Kinder unterschiedlicher Religionen und Geschlechter. Da die oben genannten Bildungsziele heute für alle gelten – es also keine

schultypenbezogenen Bildungsbegriffe mehr geben kann – ist das Ziel die gemeinsame, aber dennoch *vielfältige Schule für alle*“ (Preuss-Lausitz 1988, 415f).

Zunehmend wird Bildung in einem grundsätzlichen Verständnis als Prozess gefasst. Die Prozessperspektive geht weit hinaus über den Blick auf Entwicklung in der Zeit. Unter Rückgriff auf konstruktivistische Vorstellung werden die Kontextabhängigkeit und Veränderung der in Bildungstheorie enthaltenen dialektischen Pole thematisiert: die Konstruktion des Selbst und die Konstruktion der Welt. In den konstruktivistischen Zugängen zu Bildung liegt der Schwerpunkt daher weder einseitig auf der Subjekt- noch auf der Weltseite. Vielmehr rückt die Beschäftigung mit dem qualitativen Charakter von Bildungsprozessen als Schnittstelle zwischen Person und Welt in das Zentrum des Interesses (siehe Kap. 4.1.3). Bildung wird fortan formuliert als Suchbewegung in Richtung von Sinn- und Bedeutung und als Transformation innerpsychischer Strukturen (Kokemohr 1989, 2007), als Konstruktion in sozialer Interaktion (Laewen 2002; Liegle 2013) oder als biografische Ordnungsleistung (Marotzki 2006) – in jedem Fall als Prozess mit spezifischen Qualitäten der Veränderung.

Etliche der aufgeworfenen Fragen bezüglich der Aufgaben und Wirkungen von Bildung in modernen, komplexen und demokratischen Gesellschaften werden ab den 1980er Jahren durch die integrations- und inklusionspädagogische Forschung und Theorieentwicklung zur Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung aufgegriffen. Deren Bildung betreffend, geht es hier um die zentrale Frage, wie die gemeinsame Bildung und Erziehung diese Transformations- und Ordnungsleistungen des Kindes/Jugendlichen in seinem Verhältnis zu anderen Personen und zur Welt beeinflusst.

9.1.2 Erste Modellprojekte und wissenschaftliche Begleitung der gemeinsamen Erziehung und des gemeinsamen Unterrichts – nicht „ob“, sondern „wie“ kann Bildung in heterogenen Gruppen gelingen?

Die gemeinsame Erziehung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung beginnt in den 1970er Jahren durch Initiativen und Modellprojekte und etabliert sich – wenn auch nur in vereinzelten Bildungseinrichtungen – in der BRD seit den 1980er Jahren. Sie wird vor allem getragen durch das Engagement von Eltern und einzelnen Fachkräften zunächst in dem Elementarbereich des Bildungswesens und weitet sich entlang der Bildungsbiografien der Kinder auf den gemeinsamen Unterricht aus. Wesentliche Aspekte und Argumente für die Entwicklung gemeinsamer Erziehung und Bildung sowie wesentliche hemmende Aspekte wurden in den vorhergehenden Kapiteln aufgezeigt.

Ohne an dieser Stelle auf die zahlreichen Modellprojekte in fast allen Bundesländern näher einzugehen, ist ihr Stellenwert in Bezug auf neue pädagogische Konzeptionen hervorzuheben. Ihre Bedeutung liegt nicht nur in dem praktischen Beweis, dass eine gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung gelingt und beiderseitig von Vorteil ist (siehe Kap. 9.1.5); die wissenschaftliche Begleitung der Modellversuche ist auch das Fundament in der Entwicklung nachhaltig wirkender, bis heute fest etablierter Integrationstheorien, bezogen auf die gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung.

Anlässlich der durch die gemeinsame Erziehung/den gemeinsamen Unterricht veränderten konzeptionellen und pädagogischen Anforderungen finden in den 1980er Jahren Auseinandersetzungen mit bestehenden pädagogischen Ansätzen statt. Wolfgang Dichans (1990) zum Beispiel legt eine umfassende Studie zu der Passung von Situationsansatz und gemeinsamer

Erziehung vor. Zum anderen entstehen, maßgeblich ausgehend von den Modellversuchen zur gemeinsamen Erziehung, spezifische integrationspädagogische Theorien über Entwicklung und Bildung unter der Voraussetzung heterogener Gruppen und Schulklassen (vgl. Kron 2009). Die Theorie integrativer Prozesse (Helmut Reiser et al.) und die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands (Georg Feuser et al.) finden Eingang in den Fachdiskurs. Es handelt sich um zwei zentrale theoretische Konzepte integrativer und inklusiver Pädagogik, die sich sowohl auf den Bereich der Elementarpädagogik wie auch auf den gemeinsamen Unterricht in der Schule beziehen.⁴⁶ Beide Theorien werden im Weiteren (Kap. 9.2 und 9.3) hinsichtlich ihrer jeweiligen Beiträge zu einem Bildungskonzept betrachtet, das auch Kinder mit Lernschwierigkeiten einbezieht.

9.1.3 Von der Integration zur Inklusion

Seit den 1990er Jahren gewinnt der Begriff der Inklusion in dem deutschsprachigen integrationspädagogischen Diskurs an Bedeutung. In der Fachdebatte finden sich unterschiedliche Auffassungen über das Verhältnis von Integration und Inklusion. Sander (2004) fasst Inklusion als optimierte und erweiterte Integration. Diesem Verständnis nach sind die wesentlichen theoretischen Aspekte der Inklusion bereits in der integrationspädagogischen Theorie enthalten. Zwar ist im Fachdiskurs unbestritten, dass die Umsetzung der Integration große Schwächen zeigt – zum Beispiel häufig eine Konzentration auf einen begrenzten Kreis derer, die integrierbar seien oder die selbstverständliche Beibehaltung bestehender Strukturen, in die sich die „Integrationskinder“ einzufinden haben. Doch auf theoretischer Ebene, das heißt in der Entwicklung von Integrationstheorien wird explizit formuliert, dass es um *alle* Kinder geht und dass sich Systeme und Strukturen danach ausrichten haben (siehe Kap. 9.2-9.3).⁴⁷ Mit dem Begriff der Inklusion werden diese Aspekte aber sehr viel stärker in das Bewusstsein gehoben als zuvor.

Im Folgenden werden wesentliche Dimensionen aktueller Diskurse in diesem Zusammenhang aufgezeigt.

- *Die Absage an ein dichotomes Denken und das Wahrnehmen vieler Heterogenitätsmerkmale.* Andreas Hinz (2004, 2013) hebt mit Blick auf die Entwicklung von der Integration zur Inklusion vor allem die Überwindung eines Denkens entlang einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ hervor. So fokussiere Integration die Eingliederung einer bestimmten Gruppe in die Gesellschaft. Dabei wird meistens eine Heterogenitätsdimension, ein bestimmtes Merkmal des Verschiedenseins (beispielsweise Herkunft oder Behinderung) besonders hervorgehoben und zu dem Zweck der Problembeschreibung, der Diagnose und der folgenden Maßnahmen (eventuell auch die Maßnahme der Integration) zu dem entscheidenden und die Person bestimmenden Merkmal konstruiert, während andere Aspekte der Person ausgeblendet werden.

⁴⁶ Ein weiterer bedeutender Theorieansatz der Integrations- und Inklusionspädagogik ist der *ökosystemische Ansatz* Alfred Sanders (vgl. Sander 1989, 1990; Hildeschiedt/Sander 2009). Er bezieht sich auf die ökologische Entwicklungstheorie Uri Bronfenbrenners und fokussiert die Wechselwirkung zwischen Mensch und Umfeld als zentralen Aspekt des sozialen Konstrukts Behinderung. Aufgrund seiner vornehmlich sozialwissenschaftlichen Perspektive klammere ich ihn hier, wo es v.a. um Bildungsvorstellungen geht, aus.

⁴⁷ Mittlerweile allerdings können etliche der Kritikpunkte an der Praxis der Integration, auf die Sander verweist, wenn er von Optimierung spricht, auch wieder gleichermaßen auf die Praxis der Inklusion bezogen werden – dort nämlich, wo unter dem neuen Label „Inklusion“ eine unveränderte Praxis weiterbesteht (vgl. Wocken 2009a, 2009b).

In der Praxis der Integration überragt meist das Merkmal eines besonderen pädagogischen Förderbedarfs (einer Behinderung) alle anderen Kriterien des Verschiedenseins. Kinder und Jugendliche mit diesem Merkmal werden dann zu den „zu-integrierenden Kindern“ – anstatt einfach selbstverständliche Mitglieder einer heterogenen Lerngruppe zu sein (vgl. Hinz 2004)⁴⁸. In dieser Hinsicht wirkt Integration selbst wiederum selektiv: Kinder müssen mit Blick auf das definierte Merkmal zunächst identifiziert und etikettiert werden, um sich dann in einem Bildungssystem mit segregierenden Möglichkeiten überhaupt als diejenigen zu erweisen, die als integrationsfähig gelten („readiness-model“) (vgl. Hinz 2004; Wocken 2009a).

Auf der Theorieebene zeigt sich als zentrale Erweiterung des begrifflichen Wandels die Beachtung zahlreicher, individuell unterschiedlicher Aspekte von Gleichheit und Verschiedenheit. Mit dem Verweis auf die Unterschiede bezüglich Sprache, (Familien-)Kultur, Religion, Geschlecht, sozio-ökonomischem Hintergrund, Können, Beeinträchtigung u.v.m. werden die miteinander verwobenen Dimensionen zum Gegenstand des wissenschaftlichen Interessens. Sie sind für sich genommen sowie hinsichtlich ihrer Wechselwirkungen mit Blick auf die mit ihnen einhergehenden Teilhabarisiken oder -chancen respektive hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Bildungschancen zu betrachten.⁴⁹

- *Kritik des Ressourcen-Etikettierungsdilemmas.* In der Praxis der Inklusion existiert derzeit das Prinzip des Etikettierens zum Zweck des Eingliederns weiterhin. So ist in vielen Bundesländern die Ressourcenausstattung gemeinsamer Erziehung und gemeinsamen Lernens an die Feststellung eines besonderen pädagogischen Förderbedarfs Einzelner gebunden. Der in der Fachdebatte als „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (vgl. Kron 2005; Wocken 2009a, 2013a) bezeichnete Sachverhalt stellt einen Widerspruch in sich dar: Ein einzelne Kinder etikettierendes und diskriminierendes Verfahren bildet die Voraussetzung für die Unterstützung zur Inklusion. Heterogenität bezeichnet an sich die Verschiedenheit als Merkmal der Gesamtgruppe – jedes Gruppenmitglied trägt durch seine Individualität etwas zu dieser Verschiedenheit bei und prägt den Charakter der Gruppe.

Es ist diskriminierend und nicht inklusiv, wenn Kinder und Jugendliche mit Behinderung ein ausschließlich für sie konzipiertes Prüfverfahren durchlaufen müssen (Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs), in dem *ihr* Bedarf festgestellt wird und damit die Ressourcen, die für das Zusammenleben und -arbeiten der *Gruppe* nötig sind, an ihrer Person festgemacht werden. Es muss als hochproblematisch angesehen werden, wenn die *personenspezifische* Ressourcenvergabe zu der Grundlage der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems wird. Als Lösung wird daher seit geraumer Zeit eine pauschale Zuteilung von Ressourcen an Schulen und Kindergärten vorgeschlagen (vgl. Hinz 2004), denen statistisch bekannte Zahlen von Kindern mit besonderem Förderbedarf zu Grunde gelegt werden; sie sollten von den Institutionen vor Ort (Kindertageseinrichtungen, Schulen) sinnvoll für unterstützende Maßnahmen eingesetzt werden.

- *Inklusion als menschenrechtsbasierte Integration.* Hans Wocken (2009b, 2011) betont den wesentlichen Mehrgehalt von Inklusion gegenüber dem der Integration auf der rechtlichen

⁴⁸ Hinz (2013) weist darauf hin, dass dieser Sachverhalt aktuell auch für die Praxis der Inklusion zutrifft. Für Hinz ist dies insbesondere an der Etablierung statistisch ausgewiesener „Inklusionsquoten“ abzulesen, die alleine auf der Basis des Merkmals besonderen pädagogischen Förderbedarfs erhoben werden (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2011; Klemm 2015).

⁴⁹ Hier sind auch die Diskurse beachtenswert, die in anderen Zusammenhängen der Ungleichheitsforschung unter dem Stichwort der Intersektionalität geführt werden (für eine kritische Einordnung vgl. Schildmann 2012).

Ebene und fasst Inklusion als die menschenrechtsbasierte Integration. Der Logik nach ist ein Menschenrecht nicht konditional, nicht an Vorbedingungen zu knüpfen und daher nicht mit der oben beschriebenen, noch immer selektiven Tendenz integrativer (und auch inklusiver) Praxis vereinbar. Vielmehr ist seine Gewährleistung eine humane und demokratische Verpflichtung. Jakob Muth hatte bereits Integration als unteilbar, als nicht verhandelbar oder nur für bestimmte Gruppen zugänglich bezeichnet (Muth 1986). Die integrationspädagogische Theorieentwicklung bezieht sich von Anfang an auf diese bürger- und menschenrechtliche Ebene (vgl. Klein/Kreie/Kron/Reiser 1987). Aber erst die UN-Behindertenrechtskonvention mit ihrer richtungsweisenden Anerkennung der Rechte auf Selbstbestimmung, individuelle Lebensgestaltung und politische Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen verleiht diesem Gedanken völkerrechtliches Gewicht: „Inklusion ist keine gütige Gnade mehr, sondern ein einklagbares Recht!“ (Wocken 2009a, 217). Damit hängt der nächste Punkt unmittelbar zusammen.

- *Inklusion ist gesellschaftliche Verpflichtung und stellt die Systemfrage.* Die Frage, ob Integration oder Inklusion möglich ist, wird spätestens mit der menschenrechtsbasierten Argumentation obsolet. Die Frage muss vielmehr lauten, *wie* Teilhabe und Partizipation in allen gesellschaftlichen Bereichen und auf allen Ebenen strukturell, inhaltlich und methodisch konkret gestaltet und abgesichert werden können (Moser 2013). Für den Bildungsbereich beschreibt Wocken diesen Systemwechsel mit dem Wandel von der Vielfalt der Lernorte zu der Vielfalt der Lernarten (Wocken 2013b).

Der angestrebte Wandel muss sich auf allen gesellschaftlichen und institutionellen Ebenen vollziehen. Bildung gilt dabei in zweifacher Hinsicht als Menschenrecht: Einerseits ist Bildung als Zugang zu gesellschaftlicher Beteiligung selbst ein Recht und gleichzeitig der Schlüssel für die Inanspruchnahme weiterer Rechte. Zum anderen haben Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung als Subjekte eigene Rechte innerhalb der Bildungsangebote und Bildungseinrichtungen (vgl. Lohrenscheit 2007). Katarina Tomasevski, Sonderberichterstatterin der Vereinten Nationen zum Recht auf Bildung von 1998 bis 2004, gibt mit dem 4-A-Schema eine Struktur vor, die Anforderungen an ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem formuliert (vgl. Tomasevski 2004):

- Als Availability (Verfügbarkeit) beschreibt sie die Notwendigkeit, in allen Regionen und Einzugsbereichen ausreichende und qualitativ adäquate Bildungsangebote vorzuhalten und dies rechtlich, administrativ und finanziell abzusichern.
- Accessibility (Zugänglichkeit) beschreibt das Kriterium, dass allen Kindern der Zugang zu diesen Bildungsinstitutionen und -programmen frei von Diskriminierung gewährt werden muss, und dass die dafür notwendigen Ressourcen und Unterstützungen gewährleistet sein müssen.
- Das Strukturmerkmal Acceptability (Annehmbarkeit/Akzeptierbarkeit) beschreibt die konzeptionelle und inhaltliche Ebene der Bildungsangebote. Inhalt und Form von Erziehung und Bildung müssen für alle Kinder thematisch und kulturell angemessen und hochwertig sein. Dazu gehört, dass jeder Bildungsinhalt und jedes Bildungsziel den Menschenrechten adäquat sein müssen.
- Das vierte Prinzip ist Adaptability (Adaptierbarkeit). Die Erziehungs- und Bildungsangebote bestehen nicht um ihrer selbst willen, sie müssen sich an die Erfordernisse der Gesellschaft (auch des Gemeinwesens vor Ort) sowie an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Blick auf ihre Entwicklungs- und Bildungsprozesse anpassen.

Inklusion in dem Erziehungs- und Bildungssystem steht für einen bedeutenden Perspektivwechsel: Weg von der Sichtweise, das einzelne Kind sei ein Problem, dem durch Diagnostik und Sonderbehandlung entsprochen werden müsse, hin zu der Sichtweise, das Bildungssystem sei das Problem, da es nicht ausreichend für den Umgang mit Verschiedenheit gerüstet ist. Dementsprechend liegen Barrieren der Teilhabe nicht in erster Linie in dem Kind und seinen Eigenschaften begründet, vielmehr beschreiben Barrieren Passungsschwierigkeiten zwischen Mensch und Umwelt. Für den schulischen Bereich bedeutet dies, dass die Lern- und Bildungsangebote selbst diese Barrieren durch ihren konzeptionellen Zuschnitt, die (Unterrichts-)Inhalte, die Lehrmethoden, die Räume oder Materialien usw. konstruieren. Auf institutioneller Ebene bezieht eine inklusive Entwicklung eine Organisationsentwicklung, eine Veränderung von Strukturen, Abläufen und pädagogischen Angeboten ein. Inklusion ist ein

„Prozess, der darauf abzielt, ein angemessenes Umfeld für alle Kinder zu schaffen. Das bedeutet für die pädagogische Arbeit, dass Konzepte, Programme und Aktivitäten an die Bedürfnisse und Interessen der Kinder anzupassen sind und nicht etwa umgekehrt die Kinder sich den von ihnen unabhängig entworfenen Vorstellungen anzupassen haben. Dies schließt die Gestaltung von Teilhabemöglichkeiten aller Kinder ein“ (Kron 2010, 15f).

Inklusion hat dementsprechend Relevanz auf allen Ebenen und zeigt sich auch und gerade in der alltäglichen pädagogischen Praxis. In diesem Sinn betrifft Inklusion auf personeller Ebene die Kompetenz, die Einstellungen und Haltungen aller dort tätigen Menschen (und der Eltern). Das Konzept ist aber erst wirklich zu verstehen als

„ein gesellschaftlicher Anspruch, der besagt, dass die Gesellschaft ihrerseits Leistungen erbringen muss, die geeignet sind, Diskriminierungen von Menschen jeder Art und auf allen Ebenen abzubauen, um eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen“ (Reich 2012, 39).

9.1.4 Inklusion, Diversität und Individualität

Oberflächlich betrachtet scheinen die Diskurse zum Thema Inklusion im Bildungsbereich vor allem in sonder- und inklusionspädagogischen Bezügen stattzufinden (vgl. Hedderich/Biewer/Hollenweger/Markowetz 2016). Doch sind Parallelen in der allgemeinen Pädagogik festzustellen (vgl. Reich 2012, 2014; Schmidt 2014; Siedenbiedel/Theurer 2015). Die Erziehungswissenschaft nähert sich aktuell aus mehreren Richtungen, mit unterschiedlichen Begriffen und häufig mit Blick auf verschiedene Organisations- und Aktionsebenen dem Phänomen der Heterogenität von Kindern in dem Erziehungs- und Bildungssystem (vgl. Kron 2013). Dabei verlaufen die Auseinandersetzungen mit Verschiedenheit in der Integrations- und Inklusionspädagogik und in der allgemeinen Pädagogik zu guten Teilen noch immer getrennt voneinander (vgl. Katzenbach 2007; Hinz 2013; Budde/Hummrich 2013). Zudem werden die Diskussionen unter verschiedenen zentralen Begriffen geführt, die in engem Zusammenhang stehen, ohne dass dies bisher einen allgemeinen und übergreifenden Fachdiskurs initiiert hätte.

Die Konzepte von Inklusion und Diversität sind eng verwoben. Beide thematisieren den Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit und in beiden geht es um die Gewährleistung von Chancengerechtigkeit, allerdings aus unterschiedlichen Traditionen und Perspektiven.

Das Konzept der Inklusion fokussiert den Aspekt der Teilhabe (Partizipation) als volle Einbeziehung der anerkanntermaßen individuell verschiedenen Menschen in die Gesellschaft. Rohrmann (2014, 9f) verweist darauf, dass Partizipation ihrerseits zwei Dimensionen bein-

haltet: Teilhabe als „die Möglichkeit und Entscheidung zur Beteiligung aus der Perspektive der individuellen Lebensgestaltung“ sowie als politische Beteiligungsrechte von Personen und Personengruppen an der Ausgestaltung aller Ebenen des Gemeinwesens. Bezogen auf Bildung und Erziehung stehen diesbezüglich Leitlinien, institutionelle Strukturen und professionelle Kompetenzen im Mittelpunkt, mit denen die Teilhabe und Entwicklung aller Kinder in allgemeinen Einrichtungen der Bildung und Erziehung gewährleistet werden kann.

Das Konzept der Diversität thematisiert in erster Linie die Anerkennung und Wertschätzung von Verschiedenheit. Als handlungsleitendes Konzept, zum Beispiel im Feld der Organisationsentwicklung, geht es vor allem um die Sensibilisierung für die Verschiedenheit der Individuen, um die Einübung einer diversitätssensiblen Sicht mit dem Ziel Diskriminierung zu vermeiden und Chancengerechtigkeit anzustreben. Als grundlegendes Verständnis gilt, dass die einzelnen Phänomene der Unterschiedlichkeit zu großen Teilen nicht auf per se gegebene Eigenschaften eines Individuums oder einer Gruppe zurückzuführen sind, sondern zu einem guten Teil gesellschaftlich hergestellt bzw. diskursiv konstruiert sind und als solche wiederum als Unterscheidungsmerkmal hervorgehoben werden. Differenzlinien sind deshalb immer kritisch auf ihre Entstehung hin zu hinterfragen. Diversität ist in dieser Tradition eng verbunden mit der Analyse von Konstruktionsmechanismen für Macht- und Ungleichheitsstrukturen. Dabei lässt sich kein Mensch nur durch eine Dimension charakterisieren. Jede Person trägt Merkmale, die sie von anderen unterscheiden und solche, die sie mit anderen teilt. Alleine mit der Wertschätzung von Vielfalt ist jedoch noch keine grundsätzliche Entscheidung für Inklusion getroffen. Hans Wocken (2014a) weist darauf hin, dass eine theoretische Grundposition von Inklusion in der Verbindung der Aspekte von Vielfalt und Gemeinsamkeit liegt. So kann das gegliederte Schulwesen durchaus als Ausdruck der Wertschätzung von Verschiedenheit gedeutet werden, obwohl es gleichzeitig die Wertschätzung von Gemeinsamkeit negiert.

„Verschiedenheit und Gemeinsamkeit sollen – so das theoretische Postulat – immer zugleich gegeben sein und sich in einem spannungsvollen Schwebezustand befinden“ (ebd., 64).

Individuelle Bildungsprozesse in dem Konzept der Diversität. Die Frage nach dem Gelingen und der Qualität individueller Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen ist eng verknüpft mit der Frage nach konzeptioneller Berücksichtigung der Verschiedenheiten von Individuen. Dies lenkt den Blick auf notwendige Veränderungen in den Bildungseinrichtungen. Hier lässt eine explizite Akzeptanz der Vielfalt und Verschiedenheit der Kinder die traditionelle Orientierung an einer (fiktiv) homogenen Lerngruppe dysfunktional erscheinen. In der allgemeinen Pädagogik wird daher mit Blick auf die Wahrnehmung der Diversität der Schüler der Begriff der Individualisierung zentral – als bewusste Abkehr von der pädagogischen, didaktischen, strukturellen und administrativen Orientierung auf den gedachten Durchschnittsschüler. Dementsprechend erscheint auch nicht mehr die Chancengleichheit, sondern die Chancengerechtigkeit als angemessener Orientierungspunkt – geht es neben den gesellschaftlich-strukturell bedingten Benachteiligungen im Bildungssektor doch gerade auch um die Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der einzelnen Kinder (vgl. Dederich 2016). In ihnen manifestieren sich individuelle Zugangschancen zu Bildungsangeboten, denen angemessen begegnet werden muss, um allen Kindern Teilhabe, Entwicklung und Bildung zu gewährleisten. Chancengleichheit wird daher zu großen Teilen über das Mittel der Ungleichbehandlung anvisiert (siehe 9.7.1).

Es gibt durchaus Differenzen zwischen den Prinzipien der Individualisierung und der Inklusion, denn Inklusion geht über Individualisierung hinaus. Individualisierung und Sozialisierung spielen in dem Theorem der Inklusion gleichermaßen eine Rolle. Inklusion baut daher auch auf soziale Prozesse innerhalb der Gruppe sowie auf das Merkmal der Verschiedenheit als Bildungsprinzip. Damit wird Diversity/Heterogenität im Kontext von Inklusion nicht nur hinsichtlich der Aspekte unterschiedlicher Zugangs- und Beteiligungschancen sowie unterschiedlicher Bedürfnisse gesehen, sondern gilt darüber hinaus auch als eine für Bildungsprozesse notwendige Herausforderung zu der Auseinandersetzung und Konfrontation mit gleichwertigen Unterschieden (siehe Kap. 9.4).

9.1.5 Gemeinsame Bildung und Erziehung im Spiegel aktueller Forschung

Parallel zu den Diskussionen um Integration und Inklusion, zum Teil durch sie angestoßen, zum Teil ihnen zu Grunde liegend, finden seit Beginn der gemeinsamen Bildung und Erziehung empirische Untersuchungen zu ihren Strukturen, Lehr- und Lernprozessen, zu Lernergebnissen, zu Einstellungen u.v.m. von und mit Beteiligten statt. In den letzten Jahren werden in den deutschsprachigen Ländern vermehrt auch vergleichende Untersuchungen zu Schulleistungen und zu „Langzeitwirkungen“ im Sinne biografischer Entwicklung durchgeführt.

Die seit den 1980er Jahren durchgeführten wissenschaftlichen Begleitungen gemeinsamer Erziehung und gemeinsamen Unterrichts (vgl. Klein et al. 1987; Deppe-Wolfinger/Prengel/Reiser 1990; Feuser 1987; Preuss-Lausitz 1981; Wocken 1987, 2007) zeigen fast durchweg positive Ergebnisse (für eine Übersicht vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2012, 2011). Demnach lernen Kinder mit besonderem pädagogischem Förderbedarf nachweislich effektiver in leistungsgemischten Klassen als in relativ homogenen Lerngruppen (in Förderschulen), während sich für die Kinder ohne besonderen pädagogischen Förderbedarf die kognitiven Leistungen als gleich mit denen in Vergleichsklassen ohne gemeinsamen Unterricht erweisen. Dabei zeigen alle Kinder in gemeinsamem Unterricht bessere soziale Kompetenzen als ihre Vergleichsgruppen. Damit zusammen hängt, dass gemeinsamer Unterricht das Klassenklima fördert und Abwertungen seltener vorkommen, was auch positive Auswirkungen auf Situationen außerhalb des Unterrichts hat. Mit Blick auf die individuellen Wirkungen zeigt sich, dass gemeinsamer Unterricht Selbstverantwortung, Selbstsicherheit und realistische Selbsteinschätzung stärkt (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2012, 22).

Klemm/Preuss-Lausitz (2012) weisen darauf hin, dass die Ergebnisse mit Recht zu einem guten Teil auf die veränderte methodisch-didaktische Struktur guten gemeinsamen Unterrichts zurückgeführt werden können. Umgekehrt könnten die im Vergleich zu inklusiven Klassen eher ungünstigen Lernergebnisse in Förderschulen nicht etwa einer schlechten Motivation oder mangelnder methodisch-didaktischer Kenntnis der dort tätigen (Förder-)Pädagogen zugeschrieben werden. Vielmehr sei davon auszugehen, dass die dort gegebenen Voraussetzungen ihre Wirkung zeigen, da die „strukturellen Rahmenbedingungen in behinderungshomogenen und separierten Lerngruppen von Kindern mit oft sozial belastetem Familienhintergrund, (...) häufig zu geringem kognitivem und motivationalem Anregungsgehalt der homogenisierten Peergruppe führt“ (ebd., 23).

Inklusiver Unterricht ist nicht per se guter Unterricht. „Guter‘ Unterricht meint dabei, dass alle Schüler/innen einer Lerngruppe optimale Lernergebnisse in einem sozial befriedigenden Lernklima erreichen“ (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2012, 19). Unbestritten gibt es gerade in

der Bundesrepublik Deutschland unter dem Thema der Inklusion großen Forschungsbedarf. Es fehlt an Untersuchungen hinsichtlich der förderlichen Bedingungen zur Verwirklichung inklusiver Angebote in den Bereichen der Sozialen Arbeit und der Bildungsarbeit, ebenso hinsichtlich der Wirkungen dieser Angebote. Um gute Qualität sicherzustellen und zu verhindern, dass Inklusion zu der Vorstellung verflacht, alle Teilhabeansprüche seien durch den Zugang zu gemeinsamer Erziehung und Unterricht bereits erfüllt, müssen pädagogische Angebote und Programme sorgfältig und umfangreicher als bisher evaluiert werden – gemeinsamer Unterricht ist nicht per se auch guter Unterricht. Dabei müssen auch stärker als bisher kritische Fragen zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Praxis inklusiver Bildung gestellt werden und Intersektionalitätsansätze Beachtung finden; die Bedingungen und Wirkungen der Verschränkung verschiedener Ungleichheitsformen wäre auch in inklusiven Zusammenhängen zu überprüfen (vgl. Schmidt 2014, 16). Nur um ein Beispiel zu nennen: Wie wirken Prozesse, die über strukturelle soziale Benachteiligung schließlich zu Diskriminierung im Bildungssystem führen und dort nicht selten in der Zuschreibung einer (emotionalen oder sozialen) Behinderung münden?

Guter inklusiver Unterricht ist zunächst einmal guter Unterricht. Generell lässt sich sagen, dass die Ergebnisse aus nationaler wie internationaler Unterrichtsforschung auch für den gemeinsamen Unterricht gelten, für diesen jedoch um einige Aspekte ergänzt werden müssen. So hat die empirische Unterrichtsforschung Kriterien aufgezeigt, die einen guten Unterricht beschreiben (vgl. Meyer 2014). Dazu gehören eine klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses, ein hoher Anteil echter Lernzeit, ein lernförderliches Klassenklima, ein freundlich-ankennender Lehrstil, inhaltliche Klarheit, sinnstiftende Kommunikation, eine Methodenvielfalt und die Beachtung der individuellen Lernausgangslage (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2012, 20). Für den gemeinsamen Unterricht gilt darüber hinaus als förderlich, wenn mit allen Sinnen gelernt wird, ein starker Handlungsbezug gegeben ist, die Sozialformen öfter wechseln (Einzelarbeit, Klein- oder Großgruppe), kommunikativ gelernt wird (Peer-Peer-Lernen), Wahl- und Beteiligungsmöglichkeiten für die Lernenden bestehen (zum Beispiel bezüglich des Anspruchsniveaus, der Teilthemen, Zeitdauer, Medieneinsatz), auch schwierige Schüler und Schülerinnen Verantwortung übertragen bekommen, und wenn (nicht nur für die Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischem Förderbedarf) Entwicklungsgespräche, Zielvereinbarungen, Förderpläne und eine gute Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse etabliert sind (vgl. Heyer 2009; Wocken 2014b, zuerst 1998⁵⁰). So gibt es eine Vielzahl an förderlichen Haltungen und Handlungsweisen. Dass in dem gemeinsamen Unterricht jederzeit alle Schülerinnen und Schüler ausschließlich miteinander und an einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten müssen, um Integration oder Inklusion realisiert zu sehen (vgl. Feuser 1994), findet sich hingegen in der empirischen Forschung nicht bestätigt (vgl. Wocken 2014b).

Inklusiver Unterricht zeigt biografische Langzeitwirkungen. Vor allem internationale Forschungsergebnisse belegen, dass sich für ehemalige Schüler und Schülerinnen aus integrativen und inklusiven Klassen im Vergleich mit solchen, die eine Sonder- oder Förderschule besucht haben, positive und die Schulzeit überdauernde Wirkungen zeigen (für eine Übersicht vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2012). So zeigt eine norwegische Langzeitstudie⁵¹,

⁵⁰ Den weiteren Verweisen auf Wockens Theorie gemeinsamer Lernsituationen liegt ein unveränderter Nachdruck des Originaltextes von 1998 zugrunde (angegeben mit Wocken 2014b).

⁵¹ In Norwegen gibt es fast keine Sonderschulen, wohl aber Sonderklassen an Regelschulen. Myklebust bezog 494 Jugendliche mit special educational needs im Alter von 17-23 Jahren in seine Untersuchung ein.

dass auch Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägtem besonderem pädagogischem Förderbedarf (special educational needs) häufiger höhere Bildungsabschlüsse erreichen, wenn sie gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung unterrichtet wurden als solche aus den Vergleichsgruppen in Sonderklassen (vgl. Myklebust 2006). Für die Schweiz belegen sowohl eine qualitativ angelegte Studie mit retrospektiv geführten Interviews (Riedo 2000) als auch eine repräsentativ angelegte Langzeitstudie (Eckart/Häberlin/Sahli Lozano/Blanc 2011), dass die Befragten aus gemeinsamem Unterricht (hier Schülerinnen und Schüler mit „Lernbehinderung“) insgesamt höhere Bildungsabschlüsse erreichen, signifikant häufiger eine Ausbildung abschließen und anschließend eher eine Stelle finden, die ihrer Ausbildung entspricht. Klemm und Preuss-Lausitz (2012), die darüber hinaus weitere Studien ausgewertet haben, resümieren:

„Die dargestellten Langzeitstudien kommen also zum gleichen Ergebnis: Gemeinsamer Unterricht hat nicht nur schulische, sondern auch nachschulische berufliche und weitere positive Auswirkungen auf das Leben von ehemals Schulleistungsschwachen und von Erwachsenen mit Sinnes-, körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen“ (ebd., 26).

Sicherlich sind internationale Studien nicht einfach auf deutsche Verhältnisse zu übertragen. Genannt seien nur die unterschiedlichen Bildungssysteme und unterschiedlichen Rechts- und Verwaltungsbestimmungen, bestehende uneinheitliche Definitionen von sonderpädagogischem Förderbedarf, die Rahmenbedingungen (Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen, Kooperationen zwischen Berufsgruppen, Klassengrößen, finanzielle Mittel usw.), die keinen unmittelbaren Vergleich zulassen. Dennoch kristallisieren sich bestimmte Ergebnisse als so stabil heraus, dass sie auch unter deutschen Verhältnissen systematisch wissenschaftlich überprüft werden sollten.

9.1.6 Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen

Die Begründungen und Bemühungen und empirischen Ergebnisse zur Umsetzung einer gemeinsamen Erziehung für Kinder mit und Kinder ohne Behinderung unterstützen eine Verbreitung gemeinsamer Bildung und Erziehung, führten jedoch nicht zu einer grundlegenden Reform des deutschen Bildungssystems. Realistische Ansätze dazu verdanken sich vor allem einem politischen Geschehen auf internationaler Bühne: der Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention (BRK) durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen 2006. Im Dezember 2008 ratifiziert die Bundesregierung die BRK. Die Konvention formuliert keine besonderen Menschenrechte, sondern konkretisiert bestehende Menschenrechte für Menschen mit Behinderung, da ein erhöhtes Risiko besteht, dass die allgemein anerkannten Rechte auf Schutz und Teilhabe für sie nicht ausreichend sichergestellt sind. Die UN-Behindertenrechtskonvention greift mit dem Begriff der Inklusion erstmalig in einer völkerrechtlich verbindlichen Konvention den Anspruch auf volle Einbeziehung und Teilhabe aller Bürger an allen Bereichen des Lebens in einer Gesellschaft auf. Dies wird unter verschiedenen Aspekten und für alle relevanten gesellschaftlichen Bereiche konkretisiert. Mit Blick auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse wird Inklusion dahingehend bestimmt, dass jedes Kind frei von diskriminierender Aussonderung in Umwelten, Strukturen, Lernfelder und Themenbereiche involviert ist, die vor Ort (in dem Gemeinwesen) verfügbar sind und als üblich gelten (vgl. BMAS 2011; Artikel 24 der BRK). Dazu gehört es auch, dass Kinder oder deren Eltern/Familien diese aktiv mit beeinflussen und gestalten können.

Die UN-Behindertenrechtskonvention wird in Deutschland unterschiedlich aufgenommen. In der Bundesrepublik ist die Auffassung weit verbreitet, dass Menschenrechtsangelegenheiten durch die nationalen Rechtsgrundlagen ohnehin abgedeckt sind. So werden UN-Rechtskonventionen in erster Linie als ein Thema internationaler Politik insbesondere mit Blick auf eher schwach demokratisch ausgerichtete Entwicklungs- und Schwellenländer wahrgenommen. Gerade die historisch jüngeren Konventionen, wie die UN Behindertenrechtskonvention und die UN Kinderrechtskonvention mit ihren Forderungen nach chancengerechter Teilhabe und Partizipation für alle Bevölkerungsgruppen in allen Lebensbereichen bedeuten für die Bundesrepublik ein radikales Umdenken und lösen grundsätzliche Debatten über gesellschaftliche Mechanismen von Diskriminierung und Exklusion aus.

Etliche Akteure in Praxis und Wissenschaft sehen ihr bisher bereits vertretenes gesellschaftspolitisch bzw. wissenschaftlich begründetes Votum für eine gemeinsame Erziehung und Bildung durch die UN-Behindertenrechtskonvention nun zusätzlich mit völkerrechtlichem Anspruch untermauert (s.u.). Andere interpretieren die UN-Behindertenrechtskonvention auf eine Weise, die es erlaubt, den gegenwärtigen Zustand unverändert oder mit geringen Anpassungen beizubehalten (vgl. Ahrbeck 2014). So wird argumentiert, dass das selektierende mehrgliedrige deutsche Bildungssystem bereits per se „integrativ“ bzw. inklusiv sei, da ja alle Kinder Zugang zu (zumindest) einer Schulform haben und niemand aus dem Erziehungs- und Bildungssystem an sich ausgeschlossen werde⁵². Dies schlägt sich auch in den offiziellen Übersetzungen und in Folgedokumenten nieder. Es wurde bereits darauf hingewiesen (vgl. Kap. 2.2.2), dass die offizielle deutsche und österreichische Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention den auch in der deutschsprachigen Fachdebatte längst gebräuchlichen Begriff der Inklusion nicht übernimmt. Er wird stattdessen zwar an etlichen Stellen durchaus sachgerecht durch den Begriff der Teilhabe übersetzt – ausgerechnet im Zusammenhang mit dem Bildungssystem (Art. 24, BRK) wird jedoch von „Integration“ gesprochen. Damit entschärft die Übersetzung das der Konvention zugrundeliegende und gerade für das deutsche Bildungssystem herausfordernde Denkmodell der Inklusion. Diese Unklarheit zieht sich durch offizielle Verlautbarungen zur UN-Behindertenrechtskonvention, wie hier nur an zwei Beispielen gezeigt werden soll:

Mit der Empfehlung über „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen“, die am 10.10.2011 verabschiedet wird, ersetzt die Kultusministerkonferenz der Länder die bisherige „Empfehlung zur Sonderpädagogischen Förderung“ von 1994. Die neue kultusministerielle Empfehlung markiert einerseits einen bedeutenden Richtungswechsel, da im Unterschied zu bisherigen Veröffentlichungen die Beschulung von Kindern mit Behinderung nicht mehr ausschließlich unter dem Vorzeichen der sonderpädagogischen Förderung thematisiert und so die Einrichtung inklusiver Schulen nicht primär als sonderpädagogische Aufgabe verstanden wird (vgl. Moser 2013; Reich 2014, 64). Gleichwohl fehlt in ihr eine klare Aussage zum Vorrang eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland.

In dem regulären Prüfverfahren der Vereinten Nationen zu der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention wird im März 2015 der erste Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland behandelt. Bereits zuvor war die Bundesregierung durch den internationalen Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung bei den Vereinten Nationen aufgefordert

⁵² Der Versuch, ein Kind ohne besonderen pädagogischen Förderbedarf an einer Förderschule anzumelden, würde den ganz und gar nicht inklusiven Charakter einer Sonderschule unmittelbar vor Augen führen.

worden, ihren Staatenbericht zu konkretisieren und insbesondere Maßnahmen der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems zu nennen (United Nations/CRPD 2014). Die deutsche Antwort beschränkt sich einmal mehr darauf, das bestehende Bildungssystem zu rechtfertigen:

„In principle, every child or young person with a disability is given the chance to get access to education and to leave school with a certificate appropriate to his/her abilities“ (United Nations/CRPD 2015a, 17).

Als Ergebnis des Prüfverfahrens der Vereinten Nationen drückt der internationale Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung in seinen am 13. April 2015 verabschiedeten „Abschließenden Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands“ seine Besorgnis darüber aus, „dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaats segregierte Förderschulen besucht“ (United Nations/CRPD 2015b, 8) und empfiehlt, im Sinne einer inklusiven Gesellschaft das segregierende Schulwesen zügig, planvoll und unter Einsatz der nötigen Finanzmittel zurückzubauen (vgl. ebd.).

Es ist nicht zuletzt der Beharrlichkeit von Betroffenenverbänden zu verdanken, dass durch die Konvention in Deutschland eine zum Teil sehr differenzierte fachliche, politische und rechtliche Diskussion in Gang gekommen ist, die sich auf die Herausforderungen einer inklusiven Gesellschaft bezieht (vgl. Rohrmann 2014). Die Frage ist dabei nicht, ob Inklusion nötig sei, sondern welche Elemente ein inklusives Bildungssystem ausmachen und in welcher Weise die Konvention umgesetzt werden kann. Andererseits jedoch bleibt die öffentlich-medial und teilweise auch die in Wissenschaft und Praxis geführte Inklusionsdebatte weit hinter den theoretischen und forschungsbasierten Ergebnissen zurück, ja konterkariert deren Grundannahmen und Befunde sogar bisweilen, wie im Folgenden gezeigt wird.

9.2 Die Theorie integrativer Prozesse und ihr Beitrag zu Bildungsvorstellungen in der gemeinsamen Erziehung

9.2.1 Kontext der Theorie integrativer Prozesse und theoretische Einordnung

In der eben dargestellten gesellschaftlichen Dynamik wird früh, nämlich in den 1980er Jahren, die Theorie integrativer Prozesse entwickelt. Sie entsteht im Kontext der hessischen Modellversuche der gemeinsamen Erziehung in Kindertageseinrichtungen und Schulen durch die Arbeit der Forschungsgruppe um Helmut Reiser in Frankfurt/Main (vgl. Klein et al. 1987; Deppe-Wolfinger et al. 1990; Cowlan/Deppe-Wolfinger/Kreie/Kron/Reiser 1991; Kron 2009; Reiser 2007).

Die Theorie Integrativer Prozesse liefert ein Verständnis von Integration als Einigungsprozesse, die wechselwirksam auf mehreren Ebenen (innerpsychisch, interpersonell, interaktional, institutionell und kulturell- gesellschaftlich) stattfinden (vgl. Reiser 2007, 99). Integrationsprozesse werden gefasst als individuelle Entwicklungsprozesse, eingebettet in Interaktions- und Kommunikationsprozesse unter den spezifischen Bedingungen heterogener Gruppen. Bezugnehmend auf den bürgerrechtlichen Grundsatz der Nichtdiskriminierung im öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesen, gilt der Frankfurter Forschungsgruppe die gemeinsame Erziehung, der gemeinsame Unterricht bereits in den 1980er Jahren nicht mehr als Option, sondern als Gebot. Das Forschungsinteresse richtet sich dementsprechend nicht auf das „ob“, sondern auf das „wie“ gemeinsamer Erziehung und Bildung. Hierin drückt sich

bereits das grundlegende Verständnis des individuellen Rechts auf Teilhabe aus, das 2009 mit der Ratifizierung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung durch die Bundesrepublik Deutschland erneut eine Auseinandersetzung anstößt (siehe Kap. 9.1.6). Darüber hinaus werden Parallelen zu den kritischen Stimmen in der allgemeinen Erziehungswissenschaft deutlich, die sich um einen stärkeren normativen demokratischen Bezug bemühen (siehe Kap. 9.1.1):

„Da es nach unserer Ansicht keine wertneutrale erziehungswissenschaftliche Forschung geben kann, bemühen wir uns, die normativen Grundlagen unseres Denkens transparent zu machen. Wir gehen davon aus, dass die möglichst weitgehende Gemeinsamkeit in der Betreuung behinderter und nichtbehinderter Kinder eine demokratische Selbstverständlichkeit sein sollte: Der Anspruch jedes Menschen, ungehindert Zugang zu allen gesellschaftlichen Einrichtungen zu haben, ist der unbestrittene Ausgangspunkt aller Überlegungen. Dieser zunächst abstrakte Anspruch wird konkretisiert durch den Grundsatz der Nichtdiskriminierung [...]. In der Bundesrepublik ist derzeit diese klare politische Ausgangslage weder gedanklich noch praktisch durchgesetzt“ (Klein et al. 1987, 34f).

Wesentliche Referenztheorien der Theorie integrativer Prozesse. Mit Blick auf das Verständnis menschlicher Entwicklung sind die Entwicklungspsychologie Jean Piagets (Piaget 2014; vgl. auch Kap. 4), die psychoanalytische Interaktionstheorie Alfred Lorenzers (Lorenzer 1977, 1973), das Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) Ruth Cohns (Cohn 2008, 1974/1997; Cohn/Terfurth 2007) sowie die dialogische Philosophie Martin Bubers (Buber 1964, 1962) zentral. Sie bilden gewissermaßen den Rahmen für das Verständnis und die Interpretation der in der gemeinsamen Erziehung/dem gemeinsamen Unterricht beobachteten Entwicklungsprozesse (vgl. Klein et al. 1987, 36).

Die psychoanalytische Interaktionstheorie bei Alfred Lorenzer. Für das Verständnis der Theorie integrativer Prozesse sind Aspekte psychoanalytischer Theorie wichtig (vgl. Reiser 2006), insbesondere die Annahme, dass Emotionen und Bedürfnisse nicht unterdrückt werden dürfen, sondern sich in ihrem dynamischen Zusammenhang strukturieren. Als übergeordnete Entwicklungsziele gelten „die wachsende Verfügung des Individuums über sich selbst, die Entwicklung der Verantwortung für sich selbst und das Wachstum selbstregulierender Kräfte“ (Klein et al. 1987, 36). Allerdings dienen die Grundannahmen der psychoanalytischen Interaktionstheorie eher

„als offener Erwartungshorizont, ohne dass wir die psychoanalytische Entwicklungspsychologie oder gar einzelne Theoreme über Phasen der Entwicklung, Selbstentwicklung usw. als geschlossenes System übernehmen“ (Klein et al. 1987, 52).

Reiser greift besonders hinsichtlich der Fragen nach Erziehung und Bildung auch auf philosophische Konzepte zurück, ganz wesentlich auf die Themenzentrierte Interaktion, da sich Erziehungsziele, Erziehungsverhältnisse und Erziehungsprozesse nicht alleine aus der Psychoanalyse beschreiben und analysieren lassen (vgl. Reiser 2006).

Die Themenzentrierte Interaktion Ruth Cohns (TZI). Ruth Cohn formuliert drei Axiome als Grundsätze⁵³:

⁵³ Cohn ergänzt die Axiome mit Blick auf die Praxis um drei Postulate, als „Forderungen auf der Basis des Paradox der Freiheit in Bedingtheit“ (Cohn 1974/1997, 120). Das erste bezieht sich auf die Notwendigkeit der wertbezogenen Entscheidung und lautet: „Sei die Chairperson deiner selbst“. Das zweite Postulat verweist auf die Sensibilität gegenüber der Wechselwirkungen innerer und äußerer Realität: „Störungen haben Vorrang“ (ebd., 120ff). Das dritte Postulat „Verantworte Dein Tun und Dein Lassen“ formuliert Cohn später aus (vgl. Reiser 2006).

- „Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums“ (Cohn 1974/1997, 120). Der Mensch ist gleichermaßen *autonom* und *interdependent*, wobei seine Autonomie mit dem Bewusstsein der Interdependenz wächst. Menschliche Erfahrungen, Verhalten und Kommunikation sind keine isolierten Begebenheiten, sondern bedingen einander (vgl. ebd.).
- „Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidung. Das Humane ist wertvoll, Inhumanes ist wertbedrohend“ (ebd.).
- „Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich“ (ebd.).

Die Axiome sind stark durch einen Entwicklungsgedanken bestimmt. Besonders das erste und das dritte Axiom betonen die dialektische Einheit von Gegensätzen: Der Mensch ist *autonom* und *interdependent*; er kann sich *frei entscheiden innerhalb von* inneren und äußeren Grenzen. Alle drei Axiome zielen auf Wachstum und Veränderung (vgl. Reiser 2006, 54f).⁵⁴ Das Zusammenspiel von konkreten inneren und äußeren Bedingungen in der Entwicklung des Subjekts sowie davon ausgehend auf anderen Ebenen, wird symbolisiert durch das Dreieck von „Ich/der Einzelne“, „Wir/die Gruppe“ und „Es/das Thema“. Die übliche Darstellung in einem Kreis, dem „Globe“, symbolisiert die Welt, d.h. den Kontext, der das dynamische Wechselspiel der subjektiven, intersubjektiven und thematischen Perspektive umschließt. Die treibende Kraft der Entwicklung ist die dynamische Balance der genannten unterschiedlichen Perspektiven, die im Entwicklungsprozess (des Einzelnen, der Gruppe und des Themas) immer wieder neuen Spannungen und Störungen unterliegt, die es wahrzunehmen und konstruktiv zu bearbeiten gilt:

„Einheit und Unterschiedlichkeiten sind die Gegensätze, die in der Figur der dynamischen Balance zur Synthese kommen [...]“ (Reiser 2006, 58).

Die dialogische Philosophie Martin Bubers. Auch Buber sieht Entwicklung als Prozess der ständigen Balance prinzipiell gegenläufiger Tendenzen. Er identifiziert zwei zusammengehörige Prinzipien menschlicher Entwicklung: den *Urhebertrieb* und den *Trieb der Verbundenheit* (Buber 1964, 11ff). Die Bedürfnisse nach Wirksamkeit und nach Zugehörigkeit, nach Autonomie und Interdependenz gehören für ihn untrennbar zusammen und verwirklichen sich jeweils in der Begegnung mit der Welt und der Begegnung mit dem Menschen (vgl. Reiser 2006, 15ff). Die Bedürfnisse nach Wirksamkeit und Autonomie, nach Individualität sind elementare Entwicklungsmotoren. Jedoch: „... der Mensch als Urheber ist einsam“ (Buber 1964, 17). Die zentrale Bedeutung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit und Interdependenz bezeichnet Buber als den „Trieb der Verbundenheit“. Dessen existenzielle Rolle für die persönliche Entwicklung bringt er in seiner dialogischen Philosophie durch die zentrale Formel zum Ausdruck:

„Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 1962, 32).

Das Subjekt braucht das Gegenüber um sich zu entwickeln. Erst das in der Beziehung und Bindung entwickelte und bewusstgewordene Ich kann auch der Welt der Dinge mit einer ordnenden und bewertenden Distanz gegenüberreten.

⁵⁴ Reiser (2006, 54f) erkennt hinsichtlich der ethischen Vorgabe des zweiten Axioms eine Unschärfe durch die Gleichsetzung von Humanität und Leben, so als ergäbe sich das Humane hinreichend aus dem Respekt vor dem natürlichen Wachstum. Diese Spannung wird nur durch eine persönliche Wertentscheidung aufgelöst.

Martin Buber legt seiner bekannten Rede „Über das Erzieherische“, die er 1925 anlässlich der dritten Internationalen Pädagogischen Konferenz in Heidelberg hält, bereits die Vorstellung des in seiner eigenen Entwicklung aktiven Kindes zugrunde und leitet daraus seinen Begriff von Erziehung her:

„Die Dispositionen, die man, könnte man in Wahrheit eine Seele analysieren, in der eines Neugeborenen entdecken würde, sind nichts als Fähigkeiten, Welt aufzunehmen und einzubilden. Die Welt zeugt im Individuum die Person. Die Welt also, die ganze Umwelt: Natur und Gesellschaft, ‚erzieht‘ den Menschen: sie zieht seine Kräfte herauf, lässt sie ihre, der Welt Einwürfe fassen und durchdringen. Was wir Erziehung nennen, die gewusste und gewollte, bedeutet *Auslese der wirkenden Welt* durch den Menschen; bedeutet, eine Auslese der Welt, gesammelt und dargelegt im Erzieher, die entscheidende Wirkungsmacht (zu; B.P.) verleihen. [...] So wird die Welt erst im Erzieher zum wahren Subjekt ihres Wirkens“ (Buber 1964, 20).

Buber fasst Erziehung als eingebettet in ein dialogisches Verhältnis. Ein dialogisches Verhältnis zeichnet sich für ihn aus durch „Umfassung“. Sie bezeichnet die gleichzeitige Wahrnehmung der eigenen Person und des Gegenübers im gemeinsamen intersubjektiven Raum (vgl. Buber 1964, 31f; Reiser 2006, 15).

Reiser betont die grundlegenden dialektischen Gedanken des Bestrebens nach Exploration und Zugehörigkeit, nach Autonomie und Interdependenz in den oben dargestellten Ansätzen (Reiser 2006, 17). Sie finden sich empirisch bestätigt beispielsweise in den neueren Befunden der Resilienzforschung oder der Bindungsforschung (vgl. ebd., 26).

9.2.2 Das Verständnis von Integration in der Theorie integrativer Prozesse

Aus den theoretischen Bezügen wird bereits deutlich, dass der Begriff der Integration in der Theorie integrativer Prozesse wesentlich auf einem dialektischen und interaktiven Verständnis basiert. Grundsätzlich werden innerhalb des Theorieansatzes solche Prozesse als integrativ bezeichnet,

„... bei denen ‚Einigungen‘ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen zustande kommen“ (Klein et al. 1987, 37f).

Ein Kernelement der Theorie integrativer Prozesse ist dabei das Verständnis von Einigung: Einigung bedeutet nicht etwa die Auflösung von Gegensätzen, die in der unterschiedlichen Wahrnehmung oder Interpretation von Sachverhalten bestehen. Einigungsprozesse haben vielmehr eine dialektische Struktur, bestehend aus Schritten der Abgrenzung und Schritten der Annäherung. Sie

„... erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen. Einigung bedeutet den Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und stattdessen die Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen“ (ebd.).

Integrative Prozesse entstehen aus der Dynamik dialektischer Spannung von Gleichheit und Ungleichheit zwischen Individuen, die sich in der Interaktion durch die Spannung von Autonomie und wechselseitigem Bezug – von Abgrenzung und Annäherung – ausdrücken (vgl. Klein et al. 1987, 37). Reiser (2007, 99) fasst den Kerngedanken der Theorie integrativer Prozesse zusammen

„als Einigungsprozesse in der konflikthaften Dynamik von Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit dem Anderen auf der innerpsychischen Ebene, der interaktionalen Ebene, der institutionellen und der kulturell-gesellschaftlichen Ebene“.

Dabei können Prozesse der Abgrenzung präzisiert werden als „sich seiner Position sicher werden“ (Kron 2009, 186) und Prozesse der Annäherung als „die Position des Anderen verstehen und berücksichtigen“ (ebd.).

Integration ist in dieser Perspektive zunächst ein Prozess der Balance auf individueller, innerpsychischer Ebene; hier wird eine Notwendigkeit in der biografischen Entwicklung des Subjektes hypostasiert, nicht zuletzt da Menschen in modernen und heterogenen Gesellschaften in hohem Maße mit Vielfalt konfrontiert werden. Ein demokratisches, gleichberechtigtes Miteinander auf der Basis von Akzeptanz, Respekt und Anerkennung erfordert gelingende integrative Prozesse zudem auch in der Gestaltung sozialer Begegnungen auf verschiedenen Ebenen.

Integration als Prozesse in Kommunikation. Dem Verständnis von Integration als wesentlichem Element von Persönlichkeitsentwicklung in heterogenen Gesellschaften folgend, steht der Prozesscharakter – die integrativen Prozesse – im Mittelpunkt. Innerpsychische Prozesse werden angestoßen und gleichsam nach außen wirksam in Prozessen der Kommunikation. Kommunikation wird dabei immer als Wechselwirkung zwischen individuellen, innerpsychischen Prozessen und dem (sozialen) Umfeld verstanden. Die konkreten Anregungen und Herausforderungen, die das Umfeld bietet, haben Rückwirkungen auf innerpsychische Prozesse der Auseinandersetzung mit dem Erlebten. Insofern spielt bereits die heterogene Zusammensetzung der Gruppe an sich eine große Rolle für die Entwicklung des Einzelnen, da hier das Spektrum der erlebbaren Wirklichkeit größer ist. Integrative Prozesse bedürfen jedoch auch der expliziten Wahrnehmung von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit, der Wahrnehmung von Übereinstimmungen und Unterschieden zwischen der eigenen Person und Position und der anderen Person und deren Position. Tabuisierung von Verschiedenheit und Verordnung von Gleichheit hemmen integrative Prozesse ebenso wie die Überbetonung von Verschiedenheit und Fremdheit.

Mit Blick auf Bildung rücken daher nicht Wissensbestände und Informationen in das Zentrum, vielmehr werden die Kommunikationsprozesse selbst zentral, die den Austausch zwischen Person und Welt gestalten – ihre Qualität spielt eine entscheidende Rolle. Kinder können durch ihr Umfeld (den Raum, die Atmosphäre, Hilfestellungen Erwachsener, das was gesagt oder getan wird) ermutigt oder entmutigt werden, eigene Fähigkeiten und Eigenschaften zu entdecken, wertzuschätzen und in ihr Selbstbild zu integrieren. Sie können ermutigt oder entmutigt werden, die Eigenschaften, Fähigkeiten und Positionen der Anderen wahrzunehmen, zu akzeptieren und wertzuschätzen (vgl. Kron/Papke/Windisch 2010).

Wirksamkeit auf mehreren Ebenen. Die Theorie hat mit Blick auf die Wirkungsebenen integrativer Prozesse unterschiedliche Weiterentwicklungen erfahren. In ihrer detailliertesten Ausarbeitung werden integrative Prozesse beschrieben auf der innerpsychischen, der interpersonellen, der interaktionellen oder Handlungsebene, der situativ-ökologischen Ebene, der institutionellen Ebene, der gesellschaftlichen Ebene und der transzendierenden Ebene (vgl. Deppe-Wolfinger et al. 1990; Kron 2009). Im günstigen Fall finden integrative Prozesse wechselwirksam auf allen Ebenen statt, um eine dynamische und möglichst wirksame Integrationsentwicklung zu entfalten.

Bildungsaspekte. Die Vorstellung darüber, wie sich ein Mensch auf die Welt bezieht, sich mit ihr auseinandersetzt, sie sich aneignet, in ihr wirksam wird – und welche Rahmenbedingungen und Angebote der (sozialen) Umwelt dazu nötig sind, ist ein zentraler Aspekt von Bildungsvorstellungen. Reiser konstatiert für die allgemeine kindliche Entwicklung und in kritischer Auseinandersetzung mit der defizitorientierten und diagnostisch ausgerichteten sonderpädagogischen Theorieentwicklung bereits im Jahr 1977:

„Die aktive Tätigkeit des Subjekts, sich die Welt anzueignen und sie sich für seine Bedürfnisse nutzbar zu machen, beginnt mit der Ablösung der Einheit, die die Psychoanalytiker als Mutter-Kind-Dyade bezeichnen. Trotz der anfänglich totalen Abhängigkeit des Säuglings von der Umwelt nimmt das Kind sehr bald die einwirkenden Reize nicht passiv auf wie ein leerer Speicher, der sich nach und nach füllt, sondern strukturiert sie subjektiv, entwickelt Individualität. Das Kind wird, wie Lorenzer schreibt, zum eigenständigen System. [...] Dieses System der subjektiven Entwicklung verwendet eine erhebliche Energie darauf, ein Bild von sich selbst zu entwerfen. Es entwickelt sich eine fortlaufende innerpsychische Tätigkeit, die aus den gesellschaftlich determinierten (und unter gegenwärtigen Produktionsbedingungen deformierten) Identifikationsfiguren und -symbolen eine Repräsentanz seiner selbst zu synthetisieren sucht“ (Reiser 1977, 25).

Das hier zum Ausdruck kommende Verständnis von menschlichen Entwicklungs- und von Bildungsprozessen weist im Vergleich zu den in den vorherigen Kapiteln dargestellten Entwicklungsvorstellungen mit Blick auf Kinder mit Behinderung drei Besonderheiten auf. Zum ersten ist es universell gültig, in dem Sinne, dass es alle Kinder einbezieht, diejenigen mit einer Behinderung und diejenigen ohne eine Behinderung – alle Kinder, ganz gleich bezüglich welcher sozial konstruierter Merkmale oder individueller Eigenschaften sie sich unterscheiden oder ähnlich sind. Zum zweiten gilt das Kind selbst als Akteur seiner Weltaneignung und Subjektentwicklung, und dies *immer* im Austausch mit der Umwelt und in Kommunikation mit anderen Menschen. Zum dritten unterliegen Selbst- und Weltbilder dauerhafter und wechselwirksamer Veränderung. Veränderung auf einer Seite zieht Veränderung auf der anderen Seite nach sich. Diese Sicht macht starre Prognosen und Typisierungen unmöglich.

In der Konsequenz ist es gleichermaßen wichtig, sich um ein Verständnis der momentanen subjektiven Weltsicht des Kindes zu bemühen und dieses wertzuschätzen *sowie* solche Kommunikationserfahrungen aktiv anzubieten, die das Kind in seiner Entwicklung in Richtung eines selbstbestimmten Lebens in einer demokratischen Gesellschaft unterstützen. Die Theorie integrativer Prozesse berücksichtigt diese komplexen Wechselwirkungen, indem sie Integration auf mehreren Ebenen beschreibt.

Hervorzuheben ist in dem Kontext von Bildungsvorstellungen besonders, dass nach der Theorie integrativer Prozesse gerade das Erleben von Gleichheit und Ungleichheit, Vielfalt, Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeit eine *Bedingung* für gelingende Entwicklungs- und Bildungsprozesse in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft darstellt.

9.2.3 Umriss einer Theorie des integrativen Unterrichts – eine Konkretisierung des Mehrebenenmodells integrativer Prozesse und seiner Bildungsaspekte

Die unterschiedlichen Ebenen, auf denen integrative Prozesse wirksam werden, sollen im Folgenden an einem Beispiel aus dem Bildungsbereich näher betrachtet werden.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung an Grundschulen in Hessen präzisiert die Frankfurter Forschungsgruppe das Mehrebenenmodell der Theorie integrativer Prozesse in einer „Theorie des integrativen Unterrichts“ (Cowlan et al. 1991, 124). Der Bezug zu der

Themenzentrierten Interaktion (Cohn 2008; Cohn/Terfurth 2007) wird in dem Feld des gemeinsamen Unterrichts besonders deutlich. Der Prozess des Lernens soll derart gestaltet werden, dass er dem beteiligten Individuum (dem Ich), der Beziehungsdynamik in der Gruppe (dem Wir) und den verschiedenen Aspekten des Unterrichts (dem Thema) gleichermaßen gerecht wird. Dabei wird Unterricht beschrieben als

„Prozess, in dem die Balance zwischen diesen drei Momenten innerhalb der Möglichkeiten und Grenzen, die die Rahmenbedingungen setzen, gesucht wird“ (Cowlan et al. 1991, 127).

Gemeinsamer Unterricht wirkt auf der *innerpsychischen Ebene* integrativ, wenn er einerseits zur Erweiterung der individuellen Fähigkeiten und Kenntnisse jedes einzelnen Schülers, jeder einzelnen Schülerin beiträgt und gleichzeitig jedem Kind „die Möglichkeit und Hilfe gibt, seine/ihre Schwächen und Stärken wahrzunehmen, sie zu akzeptieren und/oder daran weiterzuarbeiten“ (ebd., 127). Das Bildungsziel der persönlichen Autonomie und Verantwortung nimmt hier eine übergeordnete Stellung ein.

Auf der *interpersonellen Ebene* zeichnet sich integrativer Unterricht dadurch aus, dass er „den SchülerInnen untereinander die Möglichkeit und Hilfe gibt, Schwächen und Stärken der anderen wahrzunehmen und sie dabei als andere Individuen – nicht als solche mit anderer Wertigkeit – anzuerkennen“ (Cowlan et al. 1991, 127). Diese Zielvorstellungen richten sich an alle Kinder, sie betreffen Kinder mit Behinderung ebenso wie Kinder ohne Behinderung. Integrativ wirkt Unterricht, der zu einem Dialog über die Verschiedenheit und die Gleichwertigkeit des Anderen befähigt und in dem sich Kinder und Jugendliche einander annähern können, ohne die eigene Identität aufzugeben.⁵⁵ Die Initiierung wechselseitiger Lernvorgänge zwischen Kindern und/oder zwischen Kindern und Erwachsenen zugunsten einer vorurteilsfreien und angstfreien Kommunikation (vgl. Klein et al. 1987, 32) und die Befähigung zum demokratischen Dialog (vgl. Cowlan et al. 1991, 127) geben die Zielrichtungen von Bildungsprozessen an.

Integrativer Unterricht ermöglicht auf der *interaktionellen Ebene (Handlungsebene)* Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und auf unterschiedlichem Entwicklungsniveau, an gemeinsamen Themen und Vorhaben zu arbeiten. Die Handlungsebene fokussiert im Kontext der „Theorie des integrativen Unterrichts“ Fragen der didaktischen Aufarbeitung des Unterrichtsstoffes. Integrativer Unterricht, so wie jede Arbeit in integrativen Gruppen, bezieht sich explizit auf eine heterogene Gruppe, in der sich Kinder bezüglich vieler Aspekte unterscheiden. Dies gilt auch hinsichtlich des Lern- und Leistungsniveaus, das durch das Miteinander von Kindern ohne Behinderung und z.B. Kindern mit Lernschwierigkeiten besonders breit gefächert sein kann. Folglich nimmt mit Blick auf methodische Konsequenzen die innere Differenzierung des Unterrichts eine zentrale Rolle ein:

„Wo (...) die Verschiedenheit der SchülerInnen unübersehbare Realität ist, muss Differenzierung in vielerlei Hinsichten selbstverständliche Normalität werden“ (Cowlan et al. 1991, 125).

Dies gilt für Ziele, Inhalte, Methoden oder Sozialformen des Lernens. Im Zusammenhang einer an der Themenzentrierten Interaktion ausgerichteten Pädagogik steht innere Differenzierung und Individualisierung aber auch bereits im Zusammenhang mit „Chancengerechtigkeit“ (siehe Kap. 9.5.1) Ruth Cohn formuliert anschaulich:

⁵⁵ In der aktuellen Literatur wird diese offene Auseinandersetzung mit Differenzmerkmalen als *vorurteilsbewusster* Umgang mit Verschiedenheit beschrieben. Damit wird das Bewusstsein von Diversität um die Realität existierender Vorurteile erweitert (vgl. Derman-Sparks 2013; Wagner 2013).

„Gleichen Schritt und Tritt zu verlangen beachtet nicht die unterschiedlichen Anstrengungen für kleine und große Beine. Auch im Intellektuellen und Geistigen bedeuten Gleichschritt und Gleichtakt die Schwächung der Schwächeren und die Behinderung der Starken“ (Cohn/Terfurth 2007, 174).

Innere Differenzierung kann einerseits verstanden werden als grundsätzliche Differenzierung der Lernziele und Lerninhalte. Eine zweite Ebene innerer Differenzierung bezieht sich auf Methoden und Medien innerhalb der für alle Kinder geltenden Lern- und Bildungsziele. Sie ist dann eine methodische Brücke zur Erschließung übergeordneter Themen (eines gemeinsamen Curriculums) mit unterschiedlichen Mitteln, mit unterschiedlichem Tempo oder auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau. In der Theorie integrativer Prozesse spielen diese verbindenden Merkmale übergeordneter Bezugspunkte und Ziele in Bildungsprozessen eine bedeutende Rolle, wie die folgenden Aspekte der Theorie eines integrativen Unterrichts zeigen. Die *situativ-ökologische Ebene* beschreibt die Lebensweltorientierung des Unterrichts und spricht damit Aspekte der inhaltlichen Ausrichtung von Unterrichtsthemen an. Kinder und Jugendliche können sich aktiv gestaltend in die Klasse (Kindergruppe) wie auch in ihr persönliches außerschulisches Umfeld einbringen, wenn Aspekte ihres alltagsrelevanten Umfelds (Fakten, Bedingungen, Deutungen, Wertmaßstäbe usw.) auch im Unterricht anschlussfähig und damit bearbeitbar sind.

Integrative Wirkung auf der *institutionellen Ebene* hat Unterricht dann, wenn Institutionen ihre Leitvorstellungen neu definieren und Konzepte überarbeiten, wenn sie in Kontakt mit anderen Institutionen treten und eigene Lernprozesse um die Erfahrungen anderer Institutionen erweitern. Hier werden auch Anforderungen an Kontextbedingungen für gelingenden integrativen Unterricht und darin für Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen evident.

Für die *gesellschaftliche Ebene* formuliert die Forschungsgruppe: „Integrativ wirkt der Unterricht schließlich, wenn von ihm Impulse ausgehen, die das demokratische Bewusstsein in der Gesellschaft stärken“ (Cowan et al. 1991, 128).

Die Konkretisierung der Theorie integrativer Prozesse mit Blick auf den Unterricht betont rückgreifend auf die Themenzentrierte Interaktion Ruth Cohns die notwendige Balance der drei wesentlichen Elemente: die Person, die Gruppe und das Thema. Die in klassischen Bildungstheorien zentrale Formel der Aneignung von Welt, konkretisiert darin, sich ein Bild von der eigenen Person in der Welt, von den Anderen in der Welt und von den Vorgängen und Phänomenen in der Welt zu machen (vgl. Wagner 2013), lässt sich also auch in der Theorie des integrativen Unterrichts finden (siehe Kap. 4). Eine weitere Präzisierung der Inhalte erfolgt durch die Maßgabe der Lebensweltorientierung. Die Ausgestaltung der Themen mit Bezug auf die Lebenswirklichkeiten der Kinder und Jugendlichen, das Herstellen von Anknüpfungspunkten, an denen sie ihr bestehendes Wissen, ihre bestehenden Wertvorstellungen, Interpretationen und Denkweisen einbringen können sowie das Hineinnehmen von Anforderungen und Herausforderungen aus dem Lebensumfeld in die Bildungseinrichtung ermöglicht die Wirkung integrativer Prozesse auf der situativ-ökologischen Ebene (vgl. Cowan et al. 1991, 128).

Insgesamt stellt eine auf Autonomie und Selbstverantwortung zielende Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder einen weitgehend neuen Aspekt von Bildungsvorstellungen dar, gilt dies doch auch für Kinder mit Lernschwierigkeiten. Es werden nicht mehr bestimmte, sehr konkret funktionale Bildungsinhalte für Kinder mit einer Behinderung formuliert (siehe Kap. 6-8), vielmehr bieten übergeordnete Bildungsvorstellungen den Bezugsrahmen für die

Entwicklung und das Lernen aller Kinder (vgl. Preuss-Lausitz 1988, 1993). In der Theorie des integrativen Unterrichts wird so eine umfassende Vorstellung von Bildung aufgegriffen und auf die Bereiche der Person, der Beziehung und der relevanten Themen transferiert.

9.2.4 Die Theorie integrativer Prozesse mit Blick auf Bildungsvorstellungen – ein erstes Resümee

Mit der Theorie integrativer Prozesse erhält die gemeinsame Erziehung und das gemeinsame Lernen individuell sehr unterschiedlicher Kinder einen theoretischen Bezugsrahmen, der sich in vielerlei Hinsicht entlang des Konstrukts Bildung auswerten lässt – also mit Blick auf Aussagen zu dem Verhältnis von Person und Welt unter der Voraussetzung des Aufwachsens und Lernens in Gruppen, die in hohem Maße (hinsichtlich der Kriterien des Verschiedenseins und hinsichtlich der Ausprägung) heterogen zusammengesetzt sind. Dabei fällt an etlichen Stellen der aus aktueller Sicht „inklusive“ Charakter der Theorie auf:

Der Grundsatz der Nichtdiskriminierung und das Bekenntnis zu einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft. Hier liegen wesentliche gesellschaftstheoretische Bezugspunkte der Theorie integrativer Prozesse. Die Frankfurter Forschungsgruppe verankert ihre erziehungswissenschaftliche Arbeit explizit im Kontext einer demokratischen Gesellschaftsordnung und leitet die Begründung für die gemeinsame Erziehung davon ab. Die Theorie nimmt von Beginn an Bezug auf das demokratische Grundrecht der gesellschaftlichen Teilhabe aller Kinder mit Blick auf ihre Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Daher widmet sich das übergeordnete Forschungsinteresse nicht der Frage, *ob* gemeinsame Erziehung/gemeinsamer Unterricht möglich oder sinnvoll ist, sondern *unter welchen Bedingungen* gelingende Entwicklungs- und Bildungsprozesse für alle Kinder verwirklicht werden können.

Heterogenität als notwendiger Aspekt gelingender Bildungsprozesse. Ausgehend von dem Grundsatz der Nichtdiskriminierung, aber darüber hinausgehend, stellen heterogen zusammengesetzte Kindergruppen und Schulklassen in der Theorie integrativer Prozesse gerade auch aus pädagogischer Sicht eine Notwendigkeit dar. Die Theorie beschreibt solche Entwicklungsprozesse als integrative Prozesse, die aus der Dynamik der *bewussten* Wahrnehmung von Vielfalt – von Gleichheit und Verschiedenheit – entstehen. Sie beschreibt diese Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen und in Wechselwirkung miteinander. Damit ist die strukturelle Gewährleistung gemeinsamer Erziehung für die Theorie integrativer Prozesse der notwendige Ausgangspunkt für gelingende Persönlichkeitsentwicklung im Kontext einer heterogenen und demokratischen Gesellschaft. Kinder erhalten in heterogenen Gruppen in weit vielfältigerem Ausmaß die Gelegenheit, ihre Weltsicht und ihr Selbstbild zu entwickeln, da sie in ihren alltäglichen Interaktionen und Kommunikationsprozessen stärker herausgefordert werden. Allerdings wirkt das Zusammensein alleine nicht integrativ, vielmehr müssen Kommunikations- und Interaktionsprozesse eine bestimmte Qualität aufweisen, müssen Kinder oft in Prozessen der Abgrenzung und Annäherung pädagogisch durch Erwachsene unterstützt werden. Hier weisen neuere Veröffentlichungen auf empirischen Forschungs- und Entwicklungsbedarf hin (vgl. Kreuzer/Ytterhus 2011).

Die Theorie integrativer Prozesse thematisiert wesentliche Aspekte einer Bildungstheorie. Integrationsprozesse auf der innerpsychischen Ebene, gefasst als Prozesse der Einigung in dem Feld widersprüchlicher Impulse und Erfahrungen, weisen eine konzeptionelle Nähe zu Konstrukten von Bildung als Prozess auf (siehe Kap. 4), zum Beispiel zu dem Verständnis von Bildung

als Prozesse der Transformation innerer Strukturen durch Erfahrungen der Fremdheit (Koke-mohr 1989, 2007) oder als Prozesse der subjektiven Ordnungsleistung von Information und Erfahrung entlang von Kriterien wie Sinn und Bewertung (Marotzki 2006). Allerdings geht die Theorie integrativer Prozesse in zweierlei Hinsicht darüber hinaus. Zum einen werden Veränderungsprozesse im Bereich von Selbst- und Weltsicht auch aber nicht ausschließlich durch die Erfahrung von Fremdheit erklärt. Vielmehr finden Integrationsprozesse in dem *Spannungsfeld* von Fremdheit und Vertrautheit, Differenz und Gleichheit, Nähe und Distanz statt. Nur unter der Voraussetzung der Alltagserfahrung von Vielfalt als Differenz *und* Gleichheit können integrative Prozesse auf der innerpsychischen und der intrapersonellen Ebene wirksam werden und so ein demokratisches und gleichberechtigtes Miteinander auf anderen Ebenen bis hin zum gesellschaftlichen Zusammenleben ermöglichen. Diese Wechselwirkung zwischen Individualität und Gemeinschaftlichkeit gilt gleichsam als konstituierend für Bildungsprozesse:

„Vielmehr ist die Herausbildung von Individualität, von personaler Einmaligkeit [...] im Bildungsprozess also gerade nicht in der Isolierung der einzelnen *von* den anderen möglich, sondern in der Kommunikation *mit* ihnen, in der sie sich *als* individuell herausbilden, in die sie sich in ihrer Individualität einbringen und sich darin wechselseitig anerkennen“ (Klafki 1996, 26).

Die Theorie integrativer Prozesse konkretisiert die Vorstellungen über Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen und kann daher als wichtiger bildungstheoretischer Beitrag gesehen werden.

Ausgehend von der Theorie integrativer Prozesse sind einige darauf aufbauende Ansätze und Spezifizierungen entstanden. Annedore Prengel (2006) erweitert den Prozessansatz integrativer Pädagogik zu einem philosophisch fundierten Konzept einer Pädagogik der Vielfalt (siehe Kap. 9.5.1). Hans Wocken nimmt in seiner Theorie des gemeinsamen Unterrichts (vgl. Wocken 2014a, zuerst 1998, 2013c) sowie in seiner theoretischen Skizze zu Grundstrukturen inklusiver Pädagogik, in der er „Inklusion als Balance komplementärer Werte“ (Wocken 2013d, 173) beschreibt, explizit Bezug auf das Mehrebenenmodell der Theorie integrativer Prozesse (siehe Kap. 9.5.2).

9.3 Die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands/der gemeinsamen Tätigkeit und ihr Beitrag zu Bildungsvorstellungen in der gemeinsamen Erziehung

9.3.1 Rezeption aus unterschiedlichen Perspektiven

Georg Feuser übernimmt von 1981 bis 1988 die wissenschaftliche Begleitung gemeinsamer Erziehung in den Kindertagesheimen und Kindergärten der Bremischen Evangelischen Kirche und von 1984 bis 1989 die Begleitforschung des gemeinsamen Unterrichts an einer Bremer Grundschule (vgl. Feuser 1995, 1987; Feuser/Meyer 1987; Feuser/Wehrmann 1985; Lingenauber 2003). In diesem Kontext entwickelt er sein in der Praxis einflussreiches Theoriekonzept der Integration. Mit Blick auf den Bildungsgedanken ist die Vorstellung von subjektiver Entwicklung als kulturell geprägte Aneignung von Welt in und durch Prozesse sozialer Kooperation grundlegend (siehe Kap. 9.3.2). Integration verwirklicht sich innerhalb der „Allgemeinen Pädagogik“ (s.u.) mittels der Elemente der sozialen Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand (siehe Kap. 9.3.3) auf einer je entwicklungslogisch-kindbezogenen Ebene. Dies wird praktisch ausgearbeitet in dem Konzept der entwicklungslogischen Didaktik (siehe Kap. 9.3.4).

In der Literatur ist der Ansatz Feusers unter verschiedenen Bezeichnungen zu finden. Dies resultiert aus den unterschiedlichen Perspektiven, unter denen er betrachtet wird:

- Als (*kindzentrierte*) *Allgemeine Pädagogik* bezeichnet Feuser selbst sein gesellschafts- und entwicklungstheoretisch fundiertes pädagogisches Gesamtkonzept (vgl. Feuser 1995; Lingenauber 2003). Zentraler Aspekt ist die Überwindung der Selektion von Kindern nach getrennten pädagogischen Zuständigkeitsbereichen (Sonderpädagogik und Regelpädagogik) zugunsten einer *Allgemeinen Pädagogik*, die sich an alle Kinder richtet und mit Blick auf das Erziehungs- und Bildungssystem auf Demokratisierung und Humanisierung zielt. In seinen Veröffentlichungen differenziert Feuser seinen Ansatz der Allgemeinen Pädagogik durch die Schreibweise (groß) von der allgemeinen Pädagogik, die in unterschiedlichen Bedeutungen (auch als Pendant zu der Sonderpädagogik) existiert.
- Feusers integrationspädagogischer Ansatz wird auch als das „*Materialistische Modell*“ (Heimlich 2003) bezeichnet. Damit rückt der wissenschaftstheoretische Bezug zur materialistischen Dialektik und den Ergebnissen der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie der 1930er Jahre in den Fokus (siehe Kap. 4.1.4). In dem aktuellen Kontext sind besonders die Arbeiten Lew S. Wygotskis (1896-1934) und Alexej N. Leontjews (1903-1979), die Tätigkeitstheorie und die Theorie der Zone der nächsten Entwicklung relevant. Bezüglich der Theorieentwicklung ist Feusers Ansatz zudem geprägt von der allgemeinen Behindertenpädagogik Wolfgang Jantzens, die ebenfalls im Kontext der materialistischen Dialektik entsteht (vgl. Jantzen 2010, 1990, 1987) sowie von den bildungstheoretischen und didaktischen Arbeiten Wolfgang Klafkis (vgl. Feuser 2009; Heimlich 2003; Klafki 1996; Siebert 2010).
- In dem Kontext der bundesdeutschen integrations- und inklusionspädagogischen Forschung steht Feusers Theorem des Gemeinsamen Gegenstands im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. In diesem Kontext wird Feusers Beitrag als „*Theorie des Gemeinsamen Gegenstands/der gemeinsamen Tätigkeit*“ rezipiert (vgl. Kron 2009; Wocken 2014b). Die Bezeichnung hebt das theorieimmanente Verständnis von individueller Entwicklung als Prozess in sozialer Kooperation hervor, wie Feuser es mit Bezug auf die Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule (s.u.) zugrunde legt. Feuser fasst Entwicklung und Lernen als Prozesse der Tätigkeit am kulturell geprägten und vermittelten Gegenstand. Integration verwirklicht sich demnach auch in heterogenen Kindergruppen erst unter den Bedingungen der gemeinsamen Tätigkeit an dem Gemeinsamen Gegenstand. Besonderes Augenmerk liegt auf den didaktischen Konsequenzen, die Feuser für eine gelingende gemeinsame Erziehung und Bildung zieht.

Ich wähle die Bezeichnung *Theorie des Gemeinsamen Gegenstands/der gemeinsamen Tätigkeit* (kurzform *Theorie des Gemeinsamen Gegenstands*).⁵⁶ Mit der Bezeichnung als Theorie des Gemeinsamen Gegenstands entscheide ich mich hinsichtlich der begrifflichen Bestimmung für den Terminus, der das spezifische, theorieeigene Verständnis von Integration am besten verdeutlicht.

9.3.2 Kontext der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands und theoretische Einordnung

Feuser (1995, 168) proklamiert:

„Als integrativ bezeichne ich eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der *alle* Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maß-

⁵⁶ Die durch Feuser initiierte Schreibweise „Gemeinsamer Gegenstand“ verdeutlicht, dass es sich um einen feststehenden theoretischen Begriff und nicht um die Attribuierung von „Gegenstand“ durch „gemeinsam“ handelt (vgl. Feuser 2008). In Zitaten behalte ich die dort verwendete Schreibweise bei.

gabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘, an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten“ (ebd.).

Ein vertieftes Verständnis von Integration in der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands erschließt sich durch nähere Betrachtung ihrer Referenztheorien.

Die Allgemeine Pädagogik gründet auf dem Verständnis des Allgemeinen in der materialistischen Dialektik. Bereits in dem ersten Zwischenbericht der Begleitforschung der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim in Bremen-Huchting verweist Feuser (1987) auf eine *Allgemeine kindzentrierte und basale Pädagogik*. Nach seiner Auffassung kann eine einfache Addition der traditionellen Regelpädagogik und der Sonderpädagogik den neuen Herausforderungen der gemeinsamen Erziehung nicht gerecht werden. Beide – Sonder- wie Regelpädagogik – beschreibt Feuser als komplementäre Systeme, die an altersbezogenen Erwartungs- und Leistungsnormen orientiert sind und der gleichen selektierenden Logik folgen (ebd., 10ff).

Die Schlüsselemente einer Allgemeinen Pädagogik bindet er hingegen an basale, allen Menschen eigene anthropologische Entwicklungsmuster, wie sie in der materialistischen Denktradition (s.u.) herausgearbeitet werden. Aus diesem allgemeingültigen Bezug leitet sich die Zuständigkeit für alle Kinder ab. Von einem konkreten Entwicklungsverständnis aus erschließen sich die pädagogischen Handlungsmuster und Handlungsmotivationen – und nicht umgekehrt. Zu oft werde, so Feuser (1987), ausgehend von Hindernissen in der Erziehung, die auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Normalitäts- oder Rollenzuschreibungen auftreten, auf spezifische und defizitäre Entwicklung geschlossen. Feuser bezeichnet seine Didaktik als entwicklungslogische Didaktik.

Nach einem materialistischen Entwicklungsverständnis vollzieht sich menschliche Entwicklung in wechselseitiger Abhängigkeit von den persönlichen Voraussetzungen, also von den materiellen körperlichen (physischen und psychischen) Voraussetzungen *sowie* von den materiellen Lebensbedingungen, sprich von einer konkreten historisch gewachsenen Kultur und einer real vorzufindenden gesellschaftlichen Situation (vgl. Heimlich 2003, 148; Jantzen 1987, 76f; Stein 2010, 28). Menschliche Entwicklung wird in ihrer Ganzheit als komplexes Zusammenspiel gesehen, das nach bestimmten Prinzipien verläuft. Feuser bezeichnet den Menschen als *integrierte Einheit* von Biologischem, Psychischem und Sozialem (vgl. Feuser 1995, 173). Der Begriff des Allgemeinen bezieht sich in der Tradition des dialektischen Materialismus auf ein Struktur- und Prozessmodell menschlicher Entwicklung und beschreibt

„... das Wesen, das Gesetz des Zusammenhangs und der Bewegung der besonderen und einzelnen Erscheinungen innerhalb eines sich entwickelnden Ganzen“ (Il'enkov 1971 zit. n. Jantzen 2010a, 16).

In Bezug auf menschliche Entwicklung sind allgemeingültige und wechselwirksame Interaktionsprozesse zwischen Mensch und Umwelt angesprochen. Sie erhalten eine jeweils vom spezifischen kulturellen und sozialen Kontext abhängige inhaltliche Konkretisierung und Ausprägung im Verlauf der individuellen Biografie:

„Das Allgemeine ist demzufolge relational zu denken, im Prozess einer gesellschaftlich, historisch und kulturell vermittelten und bestimmten Aneignung der Natur durch den Menschen und des Menschen durch die Natur“ (Jantzen 2010a, 16).

Der Fokus der Betrachtung liegt auf den *Übergängen* zwischen einzelnen Bereichen und Ebenen mit Blick auf die menschliche Entwicklung im Kontext von Bildungsfragen, also auf der Schnittstelle zwischen Mensch und Welt/Welt und Mensch. Der Charakter der Austausch- und Vermittlungsprozesse wird zentral.

Die Tätigkeitstheorie. In der materialistischen Theorie gilt, dass sich die gesellschaftlich, historisch und kulturell gestaltete Welt subjektiv nur über den Weg sozialer, zwischenmenschlicher Interaktion und in Form von gemeinsamer Tätigkeit (Kooperation) erschließen lässt.

„Der Aneignungsprozess [...] vollzieht sich während der Tätigkeit des Kindes; dabei begegnet es den Gegenständen und Erscheinungen seiner Umwelt, in denen die Errungenschaften der Menschheit fixiert sind. Eine solche Tätigkeit stellt sich nicht von selbst ein, sondern entspringt dem praktischen und sprachlichen Umgang mit den Mitmenschen, der Zusammenarbeit mit ihnen“ (Leontjew 1959, 371).

Kooperation ist geprägt durch kulturelle Vereinbarungen (Zeichen, Begriffe, Regeln). In ihr verwirklicht sich über diese kulturell geprägten Mittel die Wechselbeziehung des Menschen mit der Welt, in der er gleichzeitig sich selbst verändert (entwickelt) und die ihn umgebende soziale Umwelt verändert (vgl. Jantzen 1987, 20). Dabei nimmt der Mensch die Welt nie als objektive Welt wahr, vielmehr wirken gesellschaftliche Formen der Tätigkeit als kulturell geprägte Handlungsoptionen auf die Strukturierung innerpsychischer Abläufe und kognitiver Muster ein. Die Tätigkeit bildet demnach die Schnittstelle zwischen äußerer Welt und innerer Repräsentation der Welt.

Feuser geht in seiner Theorie des Gemeinsamen Gegenstands davon aus, dass – äquivalent zu Arbeit – im Kindes- und Jugendalter Spiel und Lernen die dominierenden Tätigkeiten darstellen:

„Lernen wird im Rahmen unserer integrativen Arbeit begrifflich in einem doppelten Sinne gebraucht: Es wird einerseits verstanden als ‚dominierende Tätigkeit‘ der Kinder im Schulalter, wie dies im Kindergartenalter ‚Spielen‘ und nach der schulischen Ausbildung ‚Arbeit‘ ist, und andererseits als die oben bereits beschriebene, zu allen Lebensphasen bestehende Grundtätigkeit des Menschen, die nur durch den Tod endet. Lernen ist damit die Basis der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen. Entsprechend vollzieht sich Lernen im Sinne der Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklung als eine spezifische menschliche Tätigkeit unter besonderen gesellschaftlichen Bedingungen. [...] Lernen verstehen wir als das Mittel, sich in sozialen Bezügen als Individuum entfalten zu können, als einen Prozess der Transferierung des Gesellschaftlichen in das Individuelle, wie das Soziale und Gesellschaftliche nur durch kooperatives Handeln von Individuen an einem für alle relevanten Gegenstand/Produkt/Problem existent ist“ (Feuser 1987, 29).

Die Zone der nächsten Entwicklung bezeichnet eine Phase in der kindlichen Entwicklung, die Vygotskij in den 1930er Jahren am Beispiel der Entwicklung von Denken und Sprechen beschrieben hat. Demnach existieren in der kindlichen Entwicklung Fähigkeiten zunächst im sozialen Raum, bevor sie von dem Kind verinnerlicht und selbst angewandt werden. Das Kind zeigt Interesse und vollbringt Dinge mit Hilfe anderer, die es selbst noch nicht kann (vgl. Jantzen 2010b).

Die Frage nach dem Verhältnis des Menschen zu der Welt hängt in kulturhistorischer Perspektive untrennbar zusammen mit der Frage des Verhältnisses des Menschen zum Menschen, das sich in gemeinsamer Tätigkeit realisiert (vgl. Feuser 2008, 61).

Die dialogische Philosophie Martin Bubers. Auch Feuser bezieht sich auf die dialogische Philosophie Martin Bubers (siehe Kap. 9.2.1). In Anbetracht der hervorgehobenen Stellung der sozialen Vermittlung von Welt in der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands hebt er mit Blick auf Bubers bekannte Formel: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 1962, 32) besonders den Aspekt der Entwicklung als Prozess im Dialog hervor und betont für Erziehungs- und Bildungsprozesse die Verantwortung des erwachsenen Gegenübers. Feuser konstatiert beziehungsweise auf Buber:

„Der Mensch (...) wird zu dem ICH, dessen DU wir ihm sind!“ (Feuser 1995, 127).

Definitiv führt er aus:

„Entwicklung ist für den einen wie für den anderen Menschen jeweils *primär abhängig vom* Komplexitätsgrad des jeweils *anderen und* erst in zweiter Linie von den Mitteln und Fähigkeiten des eigenen Systems *und* primär geht es dabei um das, was aus einem System durch vorgenannte Zusammenhänge *der Möglichkeit nach werden kann* und wiederum erst in zweiter Linie um das, was es im Moment gerade ist“ (Feuser 1995, 128f).

Die entwicklungspsychologische Theorie Jean Piagets. Die individuelle, entwicklungslogische Perspektive wird mit Blick auf den aktiven Charakter der Austauschprozesse zwischen Individuum und Umwelt untermauert durch den Bezug auf die Arbeiten Jean Piagets und seiner Beschreibung von Entwicklung als Prozess der wechselwirkenden Beeinflussung von Erfahrung und kognitiver Strukturen (vgl. Piaget 2014; siehe Kap. 4.1.4).

Feuser konstatiert für das seiner Theorie zugrundeliegende Entwicklungsverständnis:

„Lernen und psychische Entwicklung des Menschen können nun als die handelnde Anpassung an die Welt (Assimilation) und Aneignung von Welt (Akkommodation) durch das aktiv tätige, sich mit seiner personellen und dinglichen Umwelt dialogisch auseinandersetzende Individuum verstanden werden, wobei die psychischen Funktionen – vom einfachsten Wiedererkennen bis zur theoriebildenden Erkenntnis im Sinne der Kognition und von der einfachsten Empfindung bis hin zum komplexen Erleben des Menschen im Sinne der Emotion – als Produkte dieser Tätigkeit wie gleichzeitig als deren Organisatoren verstanden werden können“ (Feuser 1995, 175).

Jedes Verhalten und jede Äußerung bildet die biografisch erworbene und momentan zur Verfügung stehende innere Struktur ab, ist also *entwicklungslogisch*. Alle Verhaltensweisen, auch solche, die von außen betrachtet unangemessen erscheinen wie herausforderndes, sich zurückziehendes oder selbstverletzendes Verhalten, stellen letztlich die dem Individuum zurzeit möglichen und zugänglichen Ausdrucksformen dar.

Schlussfolgerungen für das Verständnis von Behinderung. Auf der Basis einer rein negativen Definition von Behinderung als dem Fehlen von Normalität ist keine positiv gefasste Theorie der Erziehung und Bildung möglich, die die Tatsache der Entwicklung auch für Menschen mit Behinderung einbezieht. Vor dem Hintergrund des oben dargestellten Entwicklungsverständnisses gilt vielmehr:

„eine Behinderung ist aus dieser Perspektive heraus nicht einfach das Ausbleiben bestimmter Entwicklungen – dies ist eine mögliche Folgeerscheinung –, sondern sie ist in erster Linie eine besondere Entwicklungsvoraussetzung, die in der Regel eine veränderte Entwicklung bedeutet“ (Siebert 2010, 11f).

Demnach können auch menschliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse nicht durch behinderungsspezifische Diagnostik und Typisierung prognostiziert werden, da es, so Feuser (1995), keine Entwicklung gibt,

„die zum einen nicht selbst organisiert und aktiv angeeignet wäre, und keine – gleich auf welcher Systemhöhe und Ebene eines Systems –, die zum anderen nicht Koevolution bzw. in dialogischer, interaktiver und kommunikativer Weise, also sozial vermittelt wäre. Mit dieser Schlussfolgerung müssen wir erkennen, dass jedwede Begrenzung des für das Individuum wie für die Gattung, der es entstammt, Notwendigen an Austausch es in seiner Entwicklung nicht nur modifiziert, sondern begrenzt“ (ebd., 104).

Folglich bezeichnet Feuser „Be-Hinderung“ aus dem Kontext des Erziehungs- und Bildungssystems heraus und ausgehend von einer übergreifenden allgemein gültigen Entwicklungs- und Bildungskonzeption als

„Ausdruck dessen, was ein Mensch [...] durch vorurteilsbelastete Vorenthaltung an sozialen Bezügen und Inhalten nicht lernen durfte, [...]“ (ebd., 132).

Eine „behinderungsspezifische“ Ähnlichkeit in den Entwicklungsmustern und Persönlichkeitsmerkmalen sei keinesfalls ein Beweis für die Dominanz biologischer Ursachen der Behinderung, vielmehr sei sie maßgeblich der spezifischen und in ihrer Komplexität reduzierten Bildungsumwelt geschuldet:

„Die Fixierung der Regelpädagogik auf die ‚Normalität‘ und die Fixierung der Sonderpädagogik auf die Defekte, Ausfälle, Abweichungen und Behinderungen haben dazu geführt, behinderte Kinder (und in abgeschwächter Weise auch nichtbehinderte Kinder mit sogenannte Entwicklungsverzögerungen oder Verhaltensauffälligkeiten) in Fixierung auf ihre Defekte und Devianz zu betrachten, sie sozusagen zu ‚atomatisieren‘ und entsprechend ihrer Ausfälle zu behandeln, sie also einer Erwartungsnorm durch korrektive und kompensatorische Erziehungs-, Bildungs- und Therapiemaßnahmen anzugleichen“ (Feuser 1987, 15).

Vor diesem Hintergrund erscheint der Ausschluss von Kindern mit Behinderung aus den Institutionen und Formen sozialen Austausches und der kulturellen Überlieferung in Sondersysteme hinein gerade nicht als Förderung, sondern als Begrenzung und Gefährdung der Entwicklung. Die kulturhistorische Theorie geht davon aus, dass diese Isolation (vgl. Jantzen 2010a, 20) maßgeblich ursächlich für die Entwicklungsverläufe ist, die wir als Behinderung wahrnehmen.

Die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands versucht, dieser Isolation und ihrer Folgen über Integration entgegenzuwirken.

9.3.3 Das Verständnis von Integration in der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands

Ausgehend von den Ergebnissen aus den Bremer Modellversuchen zu der Gemeinsamen Erziehung und auf der Basis der dargestellten gesellschafts- wie entwicklungstheoretischen Bezüge, entwickelt Feuser die Allgemeine Pädagogik als integrative Pädagogik, wobei es ihm nicht um eine weitere besondere (Integrations-)Pädagogik geht,

„... sondern um eine Pädagogik, die ihrem Auftrag der Erziehung, Unterrichtung und Bildung von Kindern und Schülern ohne deren Selektion und Segregation und gleichzeitig jedem Kind und Jugendlichen gerecht zu werden vermag“ (Feuser 1995, 134).

In diesem Sinne fasst er die Allgemeine (integrative) Pädagogik als Reformpädagogik mit den Merkmalen der Demokratisierung (der Nicht-Aussonderung) und der Humanisierung (der Gewährung von notwendiger Unterstützung für alle Kinder) des Erziehungs- und Bildungssystems auf der Grundlage eines allgemeinen Entwicklungsverständnisses und eines davon abgeleiteten Teilhabeanpruchs:

„Auf der Grundlage der beschriebenen Pädagogik ist es ein *zentrales Anliegen integrativer Erziehung*, den Zusammenhang von individueller Entwicklung und sozialer Gemeinschaft mit Möglichkeiten von Erziehung und Bildung wieder herzustellen, *so dass die Kinder*

- nicht als Objekte behandelt,
- *sondern mit ihnen als Subjekte im gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsprozess gehandelt wird und sie derart*
- *eine persönliche Integrität ausbilden,*
- *sich subjektiv als vermögend erfahren und*
- *ihre Handlungen für den jeweilig anderen/die Gruppe als bedeutend erleben können“* (Feuser 1987, 17).

Feuser nähert sich der Integration und Inklusion aus didaktischer Perspektive, indem er Anforderungen an die Gestaltung von Bedingungen für Lernprozesse formuliert, die, ausgehend von seinem zuvor dargestellten Entwicklungsverständnis, auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse bei allen Kindern in heterogenen Kindergruppen abzielen (vgl. Feuser 1995, 168ff). In Abgrenzung zu dem defekt- und abweichungsorientierten Menschenbild in der Sonderpädagogik und komplementär in der Regelpädagogik legt Feuser seinen pädagogisch-didaktischen Schlussfolgerungen die Vorstellung von dem Menschen als integrierte Einheit von Biologischem, Psychischem und Sozialem und das Verständnis von Entwicklung mittels wechselwirksamer Austauschprozesse zwischen Mensch und Umwelt zugrunde. Durch das Konzept der entwicklungslogischen Didaktik sollen Erziehungsaufgaben strukturiert werden, um Bildungsprozesse zu ermöglichen:

„Erziehung meint die *Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen* und auf dieser Basis die *Strukturierung der Tätigkeit des Menschen* mit dem Ziel größter Realitätskontrolle, und Bildung meint *das Gesamt der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen eines Menschen* im Sinne seiner aktiven Selbstorganisation, *verdichtet in seiner Biographie“* (Feuser 1995, 140).

Die Sozialform im Erziehungs- und Bildungssystem soll die Heterogenität der Kinder und Schüler abbilden, so wie sie im Einzugsgebiet der Kindertageseinrichtung oder Schule zu finden ist. Auf der Basis der kulturhistorischen Schule proklamiert Feuser das Konzept der größtmöglichen Heterogenität als Gegenmodell des Primats einer sich in allen Gesellschaftsbereichen durchsetzenden Wirtschaftsordnung, einer auf Konkurrenz und Leistungsvergleich gründenden Ausbeutung, die die soziale Gemeinschaft bedrohe und zerstöre (vgl. ebd., 140). Integration versteht er von Anfang an als einen „historischen Prozess der Entwicklung eines neuen gesellschaftlichen wie individuellen Bewusstseins“ (Feuser 1987, 18).

9.3.4 Das Konzept der entwicklungslogischen Didaktik

Ausgehend von dem dargestellten Menschen- und Gesellschaftsbild verwirklicht sich Integration nach der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands in der Praxis heterogener Kindergruppen und Schulklassen durch folgende pädagogisch-didaktische Prinzipien:

Die Kooperation aller Kinder miteinander. Gegen das Prinzip der Selektion nach Leistungskriterien setzt Feuser das Prinzip der Kooperation individuell sehr verschiedener Kinder, da ihm die Kooperation als die Grundlage menschlichen Lernens und Entwicklung gilt (vgl. Feuser 1995, 170). Bezugnehmend auf Bubers dialogische Philosophie konstatiert er:

„Die kooperative Tätigkeit ist die integrale Einheit der mit unserer menschlichen Existenz immanent bestehenden Bedarfe nach der Spiegelung seiner selbst im anderen Menschen und in dem von der Gattung geschaffenen kulturellen Erbe“ (ebd., 184).

Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand erweitert das Prinzip der Kooperation und grenzt die Allgemeine (integrative) Pädagogik gegen das Prinzip der Reduzierung und Parzellierung der Erziehungs- und Bildungsangebote einer reduktionistischen Regel- und Sonderpädagogik ab (vgl. Feuser 1995, 170). Bezugnehmend auf die Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule soll jedem Kind die Gelegenheit eröffnet werden, sich nach Maßgabe seiner entwicklungslogischen und damit subjektiv sinnhaften Möglichkeiten mit der Komplexität seiner Umwelt und den darin verdichteten kulturellen Gehalten auseinanderzusetzen. Die methodische Strategie der Kooperation an dem Gemeinsamen Gegenstand stellt dabei den gemeinsamen Bezug individueller Bildungsprozesse dar. Die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands geht davon aus, dass jeder Gegenstand unserer überlieferten Kultur auf jedem Entwicklungsniveau offen für individuelle (entwicklungslogische) Aneignungsmöglichkeiten ist. Der Gemeinsame Gegenstand bildet das verbindende Element; die Zugänge und Wege der Auseinandersetzung und Aneignung als Bildungs- und Lernprozess sind individuell. Die Arbeitsweisen des *Projekts* und des *offenen Unterrichts* ermöglichen die unterschiedlichen Zugangswege für Kinder mit individuell verschiedenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen. Dabei bezeichnet der Gemeinsame Gegenstand nicht den materiell fassbaren Lerngegenstand, sondern ist als eine allgemeine, kulturell bedeutsame Bezugsgröße zu verstehen – ein Prinzip, das der einzelne Lernende sich je nach seiner momentanen entwicklungslogischen Verfasstheit und subjektiven Sinnstruktur an einem oder mehreren Beispielen einer konkreten Tätigkeit erschließt. Feuser verweist hier auf die didaktischen Diskussionen um exemplarisches Lernen im Unterschied zu der Vorstellung eines je zeit- und gesellschaftsrelevanten inhaltlichen Bildungskansons. Insbesondere bezieht er sich auf das Konzept der kategorialen Bildung bei Klafki: Mit dem subjektiven Erkennen eines allgemeinen, prinzipiellen Inhaltes oder einer Methode am „Lernstoff“ ist auf der Subjektseite der Gewinn neuer Kategorien in der Denk- und Handlungsstruktur verbunden (vgl. Klafki 1996, 143ff). Zur Verdeutlichung des in dem Rahmen eines Projekts organisierten individualisierten Lernens am Gemeinsamen Gegenstand wählt Feuser das Bild eines Baumes. Der Gemeinsame Gegenstand stellt sinnbildlich den Stamm dar, dessen Verzweigungen und Äste die individualisierten subjektiven Lernzugänge und Lernziele mit Blick auf den Gegenstand bilden (vgl. Feuser 1995, 178ff).

Die innere Differenzierung ist notwendige Konsequenz des bisher Gesagten. Sie trägt dem Prinzip Rechnung, dass Kinder auf unterschiedlichem Entwicklungsniveau gemeinsam und an einem Gemeinsamen Gegenstand (s.o.) spielen und lernen. Sie steht dem Prinzip der äußeren Differenzierung von Bildungsangeboten und Lerninhalten durch Segregation von Kindern mit Behinderung in speziellen Schulformen gegenüber.

Die entwicklungslogisch-biografisch orientierte Individualisierung eines gemeinsamen Curriculums konkretisiert das Prinzip der inneren Differenzierung. Innere Differenzierung ist, so Feuser, nicht über das Mittel der Anwendung schulformbezogener Curricula für Kinder mit besonderem pädagogischem Förderbedarf in dem gemeinsamen Unterricht zu lösen. So werde die bisherige Logik des Bildungssystems mit der bereits kritisierten diagnosespezifischen Reduktion von Lerninhalten und Wegen der Auseinandersetzung in die gemeinsame Erziehung hineingetragen. Die Herausforderung der Integration besteht aus seiner Sicht vielmehr in einer individualisierten und entwicklungsbezogenen didaktischen Planung zur Erschließung des Gemeinsamen Gegenstandes. Anstelle einer sachlogischen didaktischen Struktur-

rung des Gegenstands soll dieser individuell entwicklungslogisch-biografisch für jedes Kind aufbereitet werden. Eine je entwicklungslogisch ausgearbeitete Didaktik soll jedem Kind die erforderlichen materiellen, personellen und methodischen Hilfen zur Erschließung des Gegenstandes ermöglichen (vgl. Feuser 1995, 173).

9.3.5 Die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands mit Blick auf Bildungsvorstellungen – ein erstes Resümee

Die Theorie des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand trägt einer Auffassung Rechnung, die Bildung als aktiven Prozess versteht, in dem die aktuellen innerpsychischen Strukturen die Form der Auseinandersetzung mit der äußeren Welt einerseits bedingen und sich gleichsam erst durch diese Erfahrungen stetig verändern. Hinsichtlich des Bildungskonstrukts ist auch hier das Verhältnis von Individualität und Gemeinschaft zentral – Feuser versteht Integration als Beendigung von Isolation, also als Wiederherstellung des Zusammenhangs von individueller Entwicklung und sozialer Gemeinschaft. Da Bildungsprozesse der *tätigen* Auseinandersetzung mit der Welt bedürfen und ausschließlich über *Kooperation* vermittelt werden, werden in der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands auf der Handlungsebene didaktische Überlegungen zentral. Folgend sollen einige bildungsrelevante Aspekte der Theorie hervorgehoben werden.

Ein Verständnis von Integration als (Wieder-)Herstellung des Zusammenhangs von individueller Entwicklung und sozialer Gemeinschaft. In dem Kontext der kulturhistorischen Theorie spiegeln sich die Strukturen und Machtverhältnisse einer Gesellschaft in der Organisation der dominierenden Tätigkeiten. Wo mit Blick auf Erwachsene die Arbeitsbedingungen im Zentrum gesellschaftlicher Analyse stehen, sind es für Kinder und Jugendliche die Bedingungen und Wirkungen des Erziehungs- und Bildungssystems. In der Selektion von Kindern nach der Maßgabe gesellschaftlich definierter Leistungskriterien identifiziert Feuser, bezugnehmend auf materialistische Denktraditionen, ein wirksames Machtinstrument einer von wirtschaftsorientierten Werten dominierten Gesellschaft. Die nach dieser Leistungslogik funktionierende komplementäre Struktur von Regel- und Sondersystem steht einer gemeinsamen Erziehung entgegen. Integration als pädagogisch-didaktischer Weg zur Teilhabe aller Kinder an den kulturellen Prozessen einer Gesellschaft verwirklicht sich demnach nur in einer Allgemeinen Pädagogik.

Teilhabe durch Überwindung der Begrenzung von Bildungsangeboten und -inhalten für Kinder mit Behinderung. Das grundlegende Entwicklungsverständnis verdeutlicht, dass bereits die Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen (mit Behinderung) aus den gesellschaftlich üblichen sozialen Bezügen deren Entwicklung gefährdet, indem sie sie von der Lebenswirklichkeit ihrer Altersgenossen entfremdet und sie in die gesellschaftlich erwartete Rolle eines Menschen mit Behinderung hinein sozialisiert (und isoliert) werden. Die Frage nach Teilhabe im Bildungsprozess beantwortet sich in dieser didaktischen Theorie gerade nicht durch den sozialen Ort, sondern durch den Gegenstand und die Form der Auseinandersetzung, des Lernens und der Bildung. Teilhabe ist in der Allgemeinen Pädagogik daher mehr als eine Gerechtigkeitsfrage hinsichtlich des Zugangs – ihre individuellen Voraussetzungen werden überhaupt erst über die interindividuellen Auseinandersetzung mit gemeinsamen kulturellen und sozialen Bezügen, Themen und Inhalten während der Prozesse des Aufwachsens konstruiert. Selektion und Segregation in spezielle Bildungseinrichtungen, aber auch in spezifische Bildungsgänge und Bildungsprogramme innerhalb einer gemeinsamen Kindertageseinrichtung oder Schule, stellen in dieser Theorie daher die Basis für Entfremdung und Isolation dar.

Die prinzipielle Offenheit von Entwicklungs- und Bildungsprozessen. Wo die Sonderpädagogik (wie auch die Regelpädagogik) auf die Existenz typischer, prognostizierbarer Entwicklungsverläufe und deren inhaltliche wie didaktische Entsprechung setzt, legt die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands allgemeine Prinzipien menschlicher Entwicklung zugrunde und propagiert die grundsätzliche Offenheit von Entwicklungsverläufen. Eine Beeinträchtigung zeigt sich lediglich als *ein* spezifischer Aspekt, der Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung nimmt – sie bestimmt keinesfalls bereits vorhersehbar den Entwicklungsprozess oder sein Ergebnis. Daraus folgt, dass kindliche Entwicklung immer vollwertige Entwicklung ist. Konkret bedeutet dies, dass die pädagogische Unterstützung und Förderung aller Kinder an einem gemeinsamen Verständnis von Entwicklung, Lernen und Bildung auszurichten und dabei gleichzeitig die Kompensation struktureller wie individueller Erschwernisse besonders zu beachten ist.

Kritik an der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands. Feuser legt einen theoretisch fundierten Ansatz mit dem Schwerpunkt auf didaktische Auseinandersetzungen innerhalb der Integrations- und Inklusionspädagogik vor, der in Theorie und Praxis große Beachtung findet. Nicht zuletzt aufgrund der deutlichen gesellschaftstheoretischen Einordnung in die materialistische Dialektik der kulturhistorischen Schule, aber auch aufgrund seiner didaktischen Radikalität wird er durchaus kontrovers diskutiert.⁵⁷

9.4 Weiterentwicklungen auf Basis der frühen integrationspädagogischen Ansätze

9.4.1 Die Anerkennung des Anderen –

Pädagogik der Vielfalt und egalitäre Differenz bei Annedore Prenzel

Die Integrations- und Inklusionspädagogik (siehe Kap. 9.2 und 9.3) setzt sich mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit grundlegend auseinander. In der Theorie integrativer Prozesse wird Integration als Prozess dynamischer Balance zwischen Gleichheit und Verschiedenheit gefasst. Auf dieses Verständnis aufbauend und explizit über die Dichotomie von Behinderung – Nicht-Behinderung hinausgehend, wird bereits in den 1990er Jahren die Auseinandersetzung mit Vielfalt, Differenz und Gleichberechtigung um Diskurse aus den Bereichen Interkulturalität und Geschlecht erweitert (Hinz 1993; Prenzel 2006, erstmals erschienen 1993). Ein demokratischer Wertekonsens geht vom Gleichheitsgrundsatz und damit von einer „Bildung für alle“ aus, gleichzeitig verlangt der Freiheitsgrundsatz der realen Verschiedenheit der Gesellschaftsmitglieder gerecht zu werden. Integrative Pädagogik (in ihrer Theorie bereits in vielerlei Hinsicht inklusive Pädagogik) muss daher das in demokratischen Gesellschaften existierende Spannungsverhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit zu ihrem Thema machen – und zwar mit Blick auf Zugangsrechte sowie auf Entwicklungs-, Bildungs- und Beteiligungschancen auf allen gesellschaftlichen Ebenen.

Dabei wird Heterogenität als die Konstruktion eines Verhältnisses von Gleichheit und Verschiedenheit in einer Prozessperspektive begriffen. Annedore Prenzel konstatiert diesbezüglich innerhalb des von ihr entwickelten Konzepts der „Pädagogik der Vielfalt“:

„...dass sowohl Gleichheit als auch Verschiedenheit ausschließlich in der Lage sind, Aussagen über ein partielles Verhältnis, nie die generelle Beziehung mit allen Aspekten zu machen. Darum ist es erforderlich, einen Maßstab des Vergleichens, die Hinsicht, in welcher etwas gleich oder verschieden sei, zu bestimmen. Es muss ein ‚tertium comparationis‘ klar definiert werden“ (Prenzel 2006, 33).

⁵⁷ Zur Kritik an der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands innerhalb der Inklusionspädagogik vgl. Wocken (2014b); siehe auch Kap. 9.4.2.

Dabei, so Prenzel, ist das vergleichsentscheidende Merkmal nicht objektiv gegeben. Es spielen zu großen Teilen gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen eine Rolle. In unseren westlichen Gesellschaften beziehen sich Normalitätsvorstellungen in hohem Maße auf direkt gesellschaftlich verwertbare Leistung und Leistungsvergleiche (vgl. Link 2006)⁵⁸. Dieses übergreifende gesellschaftliche Prinzip spiegelt sich in besonderer Weise in dem Erziehungs- und Bildungssystem. Dabei kommen andere, für das Zusammenleben und Zusammenarbeiten in einer heterogenen und demokratischen Gesellschaft ebenso wesentliche Aspekte, wie die Entwicklung gleichermaßen selbstbewusster, den anderen Menschen anerkennender und zu Kooperation, Kompromiss und auch Solidarität fähiger Persönlichkeiten, häufig zu kurz.

Der Sozialphilosoph Axel Honneth verleiht dem philosophischen Diskurs um Anerkennung pädagogische Bedeutung, indem er den Anerkennungsbegriff bezugnehmend auf Hegel und Mead für den Prozess der Entwicklung von Identität und Selbstwert präzisiert (Honneth 1992). Annedore Prenzel greift Honneths anerkennungstheoretische Arbeit in ihrer Pädagogik der Vielfalt auf (Prenzel 2006) und begründet damit eine erste explizit pädagogische Anerkennungstheorie (vgl. Micus-Loos 2012).

Honneth begreift soziale Anerkennung als anthropologisches Grundbedürfnis und fundamentale ethische Kategorie (Honneth 1992; Fraser/Honneth 2003) – die Verweigerung von Anerkennung verursacht folglich Leiden und schränkt Entwicklung ein. Honneth unterscheidet in modernen Gesellschaften drei Formen wechselseitiger Anerkennung: die Liebe, das Recht und die Solidarität.

- Die Anerkennungsform der *Liebe* beschreibt dabei die private emotionale Zuwendung. Auf dieser Ebene geht es um die Qualität der Primärbeziehungen, auf die der Mensch bereits als Säugling angewiesen ist, und die die Grundlage für die Entwicklung von *Selbstvertrauen* schafft. Die Missachtung dieses basalen Bedürfnisses zieht folglich die Beschädigung des elementaren Selbstvertrauens nach sich.
- Die Ebene der rechtlichen Anerkennung spricht den Menschen als Rechtssubjekt an, der sich auf eine gleichberechtigte Behandlung innerhalb einer Gesellschaft verlassen kann, nämlich auf die wechselseitige Anerkennung als Person und ihrer *Achtung und Selbstachtung*. Der strukturelle Ausschluss einer Person oder eines Personenkreises von bestimmten Rechten stellt demnach eine klare Missachtung einer elementaren Form der Anerkennung dar.
- Mit der dritten Ebene der Solidarität schließlich beschreibt Honneth die soziale Wertschätzung. Während es bei der Ebene des Rechts um eine Anerkennung geht, die keine individuellen Unterschiede macht, zeichnet sich Anerkennung als Solidarität dadurch aus, dass spezifische Eigenschaften und Fähigkeiten wertgeschätzt werden, durch die Personen sich unterscheiden. Die pauschale Ablehnung bestimmter individueller oder kollektiver Merkmale und der damit verbundene Entzug von Anerkennung beschädigen den *Selbstwert* und führen zu dem Empfinden sozialer Scham.

Eine Person muss Anerkennung in allen drei Formen erhalten, um sich selbst als möglichst unbeschädigt erleben zu können und ein möglichst autonomes wie verantwortungsbewusstes soziales Leben führen zu können. Auf gesellschaftlicher Ebene gelten soziale Verteilungsun-

⁵⁸ Jürgen Link (2006) zum Beispiel beschreibt in seinem Konzept des Normalismus die Konstruktion von Normalität als kulturgebundenen und gesellschaftlichen Prozess der Normalisierung anhand von Häufigkeitsverteilungen und statistischen Mittelwerten.

gleichheiten als Ausdruck von Missachtung und als Verweigerung von Anerkennung (vgl. Honneth 2010, 1992)⁵⁹.

Ausgehend von Honneths sozialphilosophischer Anerkennungstheorie gründet Prenzel ihre Pädagogik der Vielfalt auf das sowohl mit individuellem wie mit gesellschaftlichem Geltungsanspruch formulierte, normative Prinzip der Anerkennung. Prenzel adaptiert die drei Dimensionen der Anerkennung unter dem Gesichtspunkt der Teilhabe in heterogenen Gesellschaften als

- die Dimension der Anerkennung in intersubjektiven Beziehungen,
- die Dimension gleicher Rechte, insbesondere gleicher Zugangsrechte zu Bildungseinrichtungen,
- die Dimension der Anerkennung der Zugehörigkeit zu (sub-)kulturellen Gemeinschaften (vgl. Prenzel 2006, 185).

Sie konkretisiert dies in der Beschreibung eines demokratischen Differenzbegriffs (2006, 181ff), in dem Differenz immer als historisch entstanden betrachtet wird. Diese sozial konstruierte Differenz enthält Elemente von Entwertung, Unterdrückung und Hierarchisierung, die es – und hier liegt eine bedeutende pädagogische Aufgabe – zu rekonstruieren und aufzudecken gilt. Prenzel (2009) bringt dies in dem Konzept der „egalitären Differenz“ zum Ausdruck:

„Egalitäre Differenz bedeutet, dass in Konzepten demokratischer Bildung durch integrative Pädagogik Gleichheit und Differenz neu in Beziehung zueinander gebracht werden. Gleichheit kommt allen Angehörigen der jüngeren Generation zu im Hinblick auf den Zugang zu einer Bildungsinstitution und im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe. Differenz kommt allen Angehörigen der jüngeren Generation zu im Hinblick auf eine respektvolle Anerkennung ihrer individuellen Lern- und Lebensweisen und ihrer Kreativität. Von Gegensätzlichkeit Gleichheit versus Differenz auszugehen wäre dabei eine falsche Alternative, denn beide Prinzipien bedingen und steigern sich wechselseitig. Egalitäre Differenz meint Gleichberechtigung und Freiheit der Verschiedenen. Sie widerspricht damit der Zerstörung von Differenzen durch Gleichschaltung ebenso wie der Zerstörung von Gleichheit durch Hierarchisierung“ (ebd., 141f).

Das Verhältnis von Gleichheit und Differenz lässt sich also weder als Gegenpole beschreiben noch geht es um die Auflösung des einen oder des anderen. Vielmehr gewährleistet innerhalb des Konzeptes der Pädagogik der Vielfalt die symmetrische Wertschätzung vorhandener Differenzen eine gerechtere Teilhabe am Bildungssystem.

9.4.2 Theorie gemeinsamer Lernsituationen und die inklusive Unterrichtstheorie bei Hans Wocken

Heterogenität ist gesellschaftliche Realität. Kinder tragen die Pluralität der Lebensstile und Lebenswege von Familien, die wachsende Mobilität innerhalb der Gesellschaft, die Auswirkungen der Globalisierung aber auch die Folgen von Krieg, Flucht und Vertreibung in Teilen unserer Welt in ihre Schulklassen. Und natürlich erhöhen auch die menschenrechtsbasierten Zugangs- und Teilhabeansprüche von Kindern mit Behinderung die Heterogenität in den Klassen. Ausgehend von der Komplexität der Herausforderungen, die durch die Heterogenität im Erziehungs- und Bildungswesen angesprochen ist, werden gesellschaftliche, schul-

⁵⁹ Anders als Honneth sieht Fraser in Anerkennung und Umverteilung zwei verschiedene Prinzipien, die wechselseitig Aspekte der Gerechtigkeit und Teilhabe am Leben in einer Gesellschaft beeinflussen (vgl. Fraser/Honneth 2003).

systembezogene, unterrichtsorganisatorische wie pädagogische Grundfragen aktualisiert; sie erfordern die Balance zwischen häufig gegenläufigen Aufgaben und Anforderungen auch für die Unterrichtsgestaltung (vgl. Wocken 2013c, 2013d).

Denn wenn auch guter inklusiver Unterricht zunächst einmal guter Unterricht ist (siehe Kap. 9.1.5), so ist

„das Spezifikum des inklusiven Unterrichts schlechthin [...] das nicht limitierte Maß der Heterogenität der Schülerschaft“ (Wocken 2013c, 199).

Besonders zukunftsweisend sind daher pädagogische Konzepte, die nicht bei der Frage stehen bleiben, wie Heterogenität zu bewältigen sei, sondern in vielerlei Hinsicht Aspekte des Mehrwerts in heterogenen Gruppen und Schulklassen aufzeigen:

„Das Mindeste ist, dass inklusiver Unterricht ‚funktioniert‘, ‚bewältigt‘ wird und niemand davon Nachteile hat. Die positive Variante der inklusionsmethodischen Grundfrage geht über die bloße ‚Bewältigung‘ von Heterogenität deutlich hinaus und noch einen Schritt weiter. Sie fragt danach, wie [...] Heterogenität ‚produktiv genutzt‘ werden kann. [...] Eine inklusive Unterrichtstheorie hätte zu zeigen, dass durch inklusiven Unterricht auf allen Seiten des Heterogenitätsspektrums Lernprozesse und -entwicklungen in Gang gesetzt werden, die in homogenen Gruppen nicht möglich sind, sondern gerade kraft und wegen der heterogenen Begabungsvielfalt erzielt werden“ (Wocken 2013b, 201f).

Wocken (2013b) weist in seinem Entwurf einer inklusiven Unterrichtstheorie auf die Notwendigkeit inklusiver Didaktik und Methodik hin, da gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen und Klassen erstens großes Bildungspotenzial für jedes einzelne Kind mit sich bringt, dieses Potenzial sich zweitens aber nicht einfach schon über das Zusammensein ereignet. Der übliche Verweis auf die notwendige Differenzierung weise in die richtige Richtung, bliebe jedoch als Handlungsanweisung für den Unterricht zu abstrakt (vgl. ebd., 202). Zudem greife Differenzierung und Individualisierung zu kurz, da Inklusion neben dem Aspekt der Vielfalt in gleichem Maße auch den Aspekt der Gemeinsamkeit betont (vgl. Wocken 2014b, 64).

Wocken beschreibt inklusiven Unterricht als Prozesse der Balance gegensätzlicher Positionen bezüglich verschiedener Unterrichtsdimensionen. Als für die methodische Differenzierung inklusiven Unterrichts besonders relevant, identifiziert er die Dimensionen der *Kooperation* beziehungsweise der *Steuerung*. Inhaltlich lässt sich die Dimension der Kooperation in dem normativen Spannungsfeld von Kommunalisierung und Individualisierung verorten; die Dimension der Steuerung ist in dem normativen Spannungsfeld von Führung und Selbstständigkeit verortet (Wocken 2013c, 211f).

Unterrichtsmethodisch postuliert Wocken nicht *die eine* absolut gültige Unterrichtsform (die Kooperation), sondern plädiert für ein schülerinnen-, gruppen- und situationsorientiertes Abwägen und Ausbalancieren der Elemente von lehrergesteuerten, schülergesteuerten, gemeinsamen und individuellen Lernsituationen (vgl. Wocken 2013c, 207). Damit knüpft er an seine bereits 1998 erstmals formulierte „Theorie gemeinsamer Lernsituationen“ an.

Wocken (2014b) bezieht sich in seiner Theorie gemeinsamer Lernsituationen explizit kritisch auf Feusers Theorem des Gemeinsamen Gegenstands (vgl. Kap. 9.3). Dabei kritisiert er nicht pauschal das Theorem des Gemeinsamen Gegenstands, widerspricht aber entschieden dessen Ausschließlichkeitscharakter. Insbesondere verneint er, dass Integration nur über Kooperation erreichbar ist, dass nur der Gemeinsame Gegenstand integrativ wirkt, und dass

die Vielschichtigkeit des Unterrichts alleine über Projektarbeit erreicht werden kann (vgl. Wocken 2014a)⁶⁰.

Wocken gründet seine Theorie auf der grundsätzlichen Annahme der Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Differenz (vgl. Prengel 2009). Diese erfordert es, den Entwicklungs- und Bildungsprozessen von Kindern in einer dynamischen Balance von differenzierenden und integrierenden Lernsituationen zu begegnen. Die Theorie integrativer Prozesse (vgl. Kap. 9.2) bietet hier die Grundlage (vgl. Wocken 2014a, 62). So charakterisiert er, eigene frühere Veröffentlichungen aufgreifend, den integrativen Unterricht als „schwierigen Balanceakt“:

„Es gilt die Balance zu wahren, zwischen individuellen Lernangeboten einerseits, damit jedes Kind zu seinen Möglichkeiten findet, und gemeinsamen Lernsituationen andererseits, damit die soziale Integration in der Kindergruppe gefördert wird. Das Grundproblem eines integrativen Unterrichts besteht also darin, verschiedene Kinder gemeinsam zu fördern, und zwar so, dass sowohl die Verschiedenheit der Kinder als auch die Gemeinsamkeit der Gruppe zu ihrem Recht kommen. Das dialektische Spannungsverhältnis von individuellen und gemeinsamen Lernsituationen muss in ausgewogener Weise zur Geltung kommen“ (Wocken 1987, 75; zit. n. Wocken 2014, 62).

Wocken (2014a, 63ff) systematisiert die Vielfalt realer unterrichtlicher Situationen zu vier typischen Lernsituationen (s.u.) und beschreibt diese entlang zweier Dimensionen: zum einen entlang von Inhaltsaspekten (Ziele, Aufgaben, Pläne, Gegenstände, Themen) und zum anderen entlang von Beziehungsaspekten (soziale Prozesse, Interaktionsverhalten, kommunikativer Austausch).

Koexistente Lernsituationen können beschrieben werden als ein Nebeneinander einzelner Kinder in derselben Situation. Die individuellen Handlungspläne und Inhalte stehen dabei im Vordergrund, der Beziehungsaspekt ist untergeordnet, obwohl unter Umständen ein Austausch oder eine Bezugnahme aufeinander stattfinden kann. Beispiele für koexistente Lernsituationen sind zahlreich, so etwa Zeiten freier Arbeit, Arbeiten nach Wochenplänen oder auch die individuelle (experimentelle) Nutzung vorbereiteter Räume und Materialien im Bewegungs-, Kunst- oder Musikbereich. Koexistente Lernsituationen sind insbesondere geeignet, um individuelle Interessen, Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen zu entfalten. Sie haben hohes didaktisches Potenzial mit Blick auf innere Differenzierung und individualisierte Förderung. In heterogenen Gruppen geben Zeiten koexistenten Lernens der Differenz der Kinder Raum.

Kommunikative Lernsituationen stellen die Interaktion und den sozialen Austausch in den Vordergrund. Die inhaltliche Seite wird weniger wichtig. Wocken beschreibt diese Lernsituationen:

„Die kommunikativen Situationen sind jene Momente im Schul- und Unterrichtsleben, wo die offizielle Pädagogik gleichsam Pause hat. [...] Es geht aber quantitativ wie qualitativ um mehr. Aus der Unzahl kommunikativer, informeller Lernsituationen konstituiert sich die soziale Atmosphäre, das Schul- und Unterrichtsklima, der emotionale Kitt aller lernzielorientierten, sach- und gegenstandsbezogenen Lernsituationen“ (Wocken 2014b, 66).

⁶⁰ „Das Theorem des gemeinsamen Gegenstands ist nicht falsch, aber doch nur die halbe Wahrheit. Es akzentuiert eine von vielen gemeinsamen Lernsituationen und erhebt sie in einer ausschließenden Weise zur allein gültigen Norm eines integrativen Unterrichts. Ein Integrativer Unterricht ist eine ausgewogene Balance zwischen differenzierenden und integrierenden Lernsituationen“ (Wocken 2014b, 72).

Klassische Beispiele für solche Lernsituationen sind Schulwege oder Pausen, in denen Kinder in Beziehung zueinander treten. In den Gesprächen entstehen Themen, die den Kindern wichtig sind und deren Themen (wie Behinderung, Krankheit, Erfolg, Ansehen, Ablehnung oder Freundschaft) unter Umständen auch von Erwachsenen aufgegriffen werden können. Diese gemeinsamen Themen werden allerdings nicht (im Sinne eines Gemeinsamen Gegenstands) didaktisch erzeugt, sondern entstehen in und aus der Kommunikation der Kinder.

Subsidiäre Lernsituationen zeichnen sich durch asymmetrische Rollenverteilungen der beteiligten Akteure aus, in denen ein Akteur zur Bewältigung seiner Aufgabe die Hilfe eines anderen Akteurs benötigt. Die Situationen beinhalten sowohl starke Inhalts- wie auch starke Beziehungsaspekte. Sie können differenziert werden in „Unterstützende Lernsituationen“, in denen die Hilfe eher nebenbei und episodisch erfolgt, ohne das eigene Vorhaben aufzugeben (Beispiele sind Vorsagen oder Ausleihen von Materialien). Eine weitere Form subsidiärer Lernsituationen sind „Prosoziale Lernsituationen“. Hier wird das eigene Vorhaben zurückgestellt, um einem anderen Akteur zu helfen. Beispiele sind Assistenzaufgaben, die Schüler für andere Schüler übernehmen.

Kooperative Lernsituationen werden von Wocken als solche charakterisiert, die inhaltlich oder operativ in einem verbindlichen Zusammenhang stehen. Er unterscheidet innerhalb der kooperativen Lernsituationen zwischen komplementären und solidarischen Lernsituationen. In den komplementären Lernsituationen verfolgen die Akteure unterschiedliche Ziele, die sie aber nicht ohne die aktive Mithilfe des jeweils anderen verfolgen können. Die jeweiligen Handlungsziele können sich ergänzen (z.B. sich vorlesen und zuhören) oder auch Wettbewerbs- und Konkurrenzcharakter haben (z.B. ein gemeinsames Spiel gewinnen wollen). Solidarische Lernsituationen sind jene eher seltenen Gelegenheiten, in denen sich die Handlungsziele und -inhalte verschiedener Akteure weitgehend angenähert haben und gemeinsame, aufeinander bezogene Ziele verfolgt werden (dies sind nicht notwendigerweise gleiche Ziele). Sie erfordern ein hohes Maß an Abstimmung, Kommunikation und Arbeitsteilung und wirken gemeinschaftsstiftend. Diese Lernsituationen kommen einem Ideal von inklusiver Pädagogik (insbesondere in der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands) sehr nahe. Wocken erinnert in diesem Zusammenhang:

„Die hohe Wertschätzung kooperativer Lernsituationen darf nicht vergessen machen, dass sie nicht in beliebiger Menge didaktisch herstellbar sind [...]. Solidarische Lernsituationen sind Sternstunden. Es wäre bedenklich, wenn sie in einem integrativen Unterricht gänzlich fehlten. Es ist dagegen verfehlt, eine didaktische Idealfigur als alltägliche Minimalnorm eines integrativen Unterrichts einzufordern“ (Wocken 2014b, 72).

9.4.3 Wertschätzung von Gleichheit und Differenz erfordert die Balance gegensätzlicher Positionen – ein erstes Resümee

In dem Konzept der *Pädagogik der Vielfalt* (Prenzel 2006) wird explizit die Begrenzung der Integrationspädagogik auf den Faktor Behinderung aufgehoben und um andere Differenzkategorien erweitert. Differenz und die damit einhergehenden Exklusionsrisiken und pädagogisch gebotenen Beteiligungsangebote werden exemplarisch an den Aspekten Behinderung, Geschlecht und Herkunft herausgearbeitet. Exklusionsmechanismen zeigen sich dabei in Prenzels Analyse als Folge der Herstellung und des diskriminierenden Umgangs mit Differenz, sie zeigen sich in der Kopplung von Differenz, Macht und Hierarchie.

Aus der Analyse leitet Prenzel die Anforderungen an einen demokratischen Differenzbegriff ab und entwickelt das Konzept der „egalitären Differenz“. Vielfalt wird als Normalität menschlichen Lebens und gesellschaftlichen Zusammenlebens betrachtet, die aber sehr wohl spezifischer gesellschaftlicher wie inter- und intraindividuelle Voraussetzungen und Absicherungen bedarf.

Die Theorie gemeinsamer Lernsituationen ist anschlussfähig an diese Überlegungen. Auch sie greift auf die beiden in Kap. 9.2 und 9.3 beschriebenen integrationspädagogischen Theorien zurück. Aus der Theorie integrativer Prozesse leitet Wocken vor allem das Denken in einer Logik der Balance ab. Anders als in der Dialektik, in der die Synthese die These und Antithese aufhebt, setze die dialektische Balance extreme Pole in Beziehung zueinander, ohne deren Existenz in Frage zu stellen oder aufzuheben (vgl. Wocken 2013d, 193). Dabei erfordern neue Situationen auch neue Balancen. So kann Gleichheit ohne Differenz zu Gleichmachelei, zu Gleichschaltung oder zumindest doch zu Langeweile führen – Differenz ohne verbindende Gleichheit führt zu Spaltung, zu Ausschluss und zu Missachtung.

Auf der individuellen Ebene wird dabei die Balance zwischen Alter und Ego angesprochen als „das Recht, ein Anderer unter Gleichen zu sein und zugleich die verlässliche Zusicherung sozialer Zugehörigkeit trotz individueller Eigenartigkeit“ (Wocken 2013d, 191). Für Kinder mit Behinderung ergeben sich in besonderer Weise Schwierigkeiten, wenn eine normative Kultur (in Klasse, Schule, Gesellschaft) in die eine oder andere Richtung abdriftet. Sie können häufig weder im individuellen Wettkampf mithalten noch sich in die Erwartungen aller unauffällig einfügen. Wocken (ebd.) beschreibt daher Inklusion im Rückgriff auf die Theorie integrativer Prozesse als Balance komplementärer Qualitäten. Daher erfordere eine Pädagogik der Vielfalt auch eine „Didaktik der Vielfalt“ (Wocken 2014b, 73).

9.5 Neuere konstruktivistische Zugänge – Heterogenität als Thema der allgemeinen Pädagogik

9.5.1 Herausforderungen der Inklusion für die allgemeine Pädagogik und schulische Praxis – Bildungsgerechtigkeit als Chancengerechtigkeit

Heterogenität ist längst (und ist es immer gewesen) Realität in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Sozioökonomische Unterschiede, verschiedene Familienkonstellationen, unterschiedliche Erstsprachen, die Erfahrung von Migration oder Flucht existieren ohnehin in Bildungseinrichtungen. In den letzten Jahren haben international vergleichende Studien wie PISA den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg für Deutschland belegt. Wenn sich der Zusammenhang auch in der Gesamtsicht im Vergleich zu vorherigen Studien leicht verringert hat, so bleibt das Bildungssystem doch in der Kritik. So hat Deutschland unter den teilnehmenden Ländern der PISA Vergleichsstudien einen der höchsten Anteile an Kindern, die die Klasse wiederholen müssen (vgl. OECD 2012, 2014). Jedenfalls wurde Deutschland auch auf internationaler Ebene für mangelnde Bildungsgerechtigkeit kritisiert (vgl. United Nations/General Assembly 2007). In den Jahren zwischen den Bildungsreformdebatten der 1960er und 1970er Jahre und der oben geschilderten Entwicklung war das Thema der Bildungsgerechtigkeit allerdings weitgehend aus dem Fokus geraten (vgl. Marquardt 2012).

Durch die Forderung nach einem inklusiven Bildungswesen durch die UN Behindertenrechtskonvention ist die allgemeine Pädagogik verstärkt mit dem Thema der Diversität

konfrontiert. Die Dominanz, die das Heterogenitätsmerkmal Behinderung und damit die Unterscheidung „ability/disability“ dabei aktuell einnimmt, erfährt auch Kritik und wird als Engführung des Inklusionskonzepts gedeutet, die andere Differenzmerkmale (wie Geschlecht, Alter, sozioökonomischer Status, Sprache, Herkunft usw.) und deren wechselwirkende Beeinflussung aus dem Blick zu drängen droht (vgl. Schmidt 2014, 16). Andererseits zeigt sich, wie sehr die Differenzkategorie Behinderung eine Grenzlinie markiert, an der sich die Frage eines grundsätzlichen Umdenkens oder lediglich einer Addition von Inklusion in das Bildungssystem (vgl. Wocken 2014a) festmachen lässt. So gibt es auch in der aktuellen Debatte wieder jene Positionen, die an dem Merkmal Behinderung versuchen, die Forderung nach Teilhabe und Inklusion zu relativieren (vgl. Ahrbeck 2014) – aber eben auch Positionen, die eine bürger- und menschenrechtsbasierte Teilhabeforderung für Kinder mit Behinderung zum Anlass nehmen, die Pädagogik und Didaktik in der allgemeinen Schule grundlegend und auch hinsichtlich der Chancengerechtigkeit mit Blick auf andere Differenzkategorien zu hinterfragen (vgl. Reich 2012, 2014).⁶¹

Trotz unterschiedlicher Einschätzungen kann doch festgehalten werden, dass die bewusste Wahrnehmung von Verschiedenheit/Diversität in der allgemeinen Pädagogik auch erneut die Thematik von Bildungsgerechtigkeit, von Ausschluss und Teilhabe aktualisiert. In diesem Zusammenhang schärft sich auch der Blick auf Diskriminierungsprozesse.

Siedenbiedel/Theurer (2015) konstatieren aus der Perspektive der allgemeinen (schulischen) Pädagogik Inklusion als ein Konzept der gesellschaftlichen Teilhabe ohne wertende Etikettierungen einzelner:

„In seiner pädagogischen Ausprägung bedeutet es, *alle* Kinder und Jugendlichen in *einer* Schule in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfalt anzuerkennen und ihren individuellen Möglichkeiten und Voraussetzungen gemäß optimal zu fördern. Im Kern geht es darum, wahrzunehmen, dass jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler einen Anspruch darauf hat, entsprechend individueller Stärken, Schwächen, Fähigkeiten, Beeinträchtigung und Begabung in einer öffentlichen Regelschule gefördert und unterstützt zu werden und als individuelle Persönlichkeit mit verschiedenen Merkmalen wahrgenommen und anerkannt zu werden“ (ebd., 7).

Die tradierte Denkweise deutscher „Regelschulpädagogik“, die sich in einem selektierenden und nach Rangvergleichen bewertenden System entwickelt und etabliert hat, wird in Frage gestellt, wenn Verschiedenheit bewusst wahrgenommen wird und wenn daraus das Recht auf Anerkennung des Einzelnen, auf individuelle Förderung und Unterstützung sowie auf Teilhabe abgeleitet werden.

Das deutsche Bildungssystem erfährt im internationalen Vergleich mittlerweile in vielerlei Hinsicht Kritik für seine Sonderposition. Die Punkte reichen von der föderalistischen Struktur über die frühe Selektion in unterschiedliche Bildungsgänge (Dreigliedrigkeit plus Förderschulen) bis hin zur geringen Durchlässigkeit innerhalb des stark differenzierten Systems (vgl. United Nations/General Assembly 2007).

Reich (2012, 17) attestiert insbesondere der deutschen Bildungspolitik in hohem Maße Kontextvergessenheit, da sie noch immer zurückgreift auf eine Vorstellung von Lernen und Bildung, nach der, wer lernen will, auch Erfolg haben wird:

⁶¹ Die Debatte erinnert an dieser Stelle, wenn auch auf einer anderen theoretischen Ebene und mit neuen theoretischen Bezugspunkten, an die vorhergehenden Auseinandersetzungen, aus denen Zugeständnisse und Verschiebungen mit Blick auf Zuständigkeiten, nicht aber ein genereller Systemumbau erwachsen (siehe Kap. 6, 7, 8).

„denn es wird unterstellt, dass alle Menschen dem Grunde nach gleich seien, was in ihren politischen Rechten in einer Demokratie grundsätzlich im Sinne von Wahlrechten ja auch der Fall sein mag, was aber keineswegs die individuellen Voraussetzungen für gleichberechtigte Handlungschancen beschreibt“ (Reich 2012, 17).

Zudem – so Reich – bestehe aufgrund der Informationsfülle eine große Unsicherheit mit Blick auf die in der Gesellschaft für wichtig befundenen Bildungsinhalte. Bildung, wenn als pures Wissen verstanden, wird angesichts der medialen Verfügbarkeit von Information immer sinnloser. In dieser Unsicherheit erhalten Bildungsinsignien verstärkt die Funktion, gesellschaftlich privilegierte Kreise abzusichern und abzugrenzen. Die bildungsbürgerliche Sorge um Bildung erweist sich als Sorge um sich selbst (vgl. Reich 2012, 21). Parallelen zu der Diskussion der 1960er Jahre (vgl. Adorno 1962; Kap. 4.1.2) werden evident, wenn Reich für die aktuelle Situation konstatiert:

„Bildung wird zu einem Zertifizierungsfall: Es soll und muss bescheinigt werden, wie viel Bildung jemand erworben hat, um die Bildungsprivilegien bestimmter Menschen gegenüber anderen abzusichern“ (Reich 2015, 21).

In demokratischen Strukturen reiche aber reines Wissen nicht aus, vielmehr müssten Spannungsverhältnisse von Gemeinschaftlichkeit und Freiheit gelebt werden können, um Einzelnen und unterschiedlichen Gruppen Teilhabe und gleichzeitig ein Leben frei von Diskriminierung zu ermöglichen (ebd.). Die Ansprüche an das Leben und Handeln in dieser Komplexität lassen sich auch als Bildungsziele lesen:

„Das Mitwirken in einer Gruppe, in Verständigungsgemeinschaften einer ansonsten diversen Kultur und Gesellschaft, setzt eine Teilhabe und Teilnahme aller Menschen voraus, die in diesen sozialen Gruppen leben und auf sie angewiesen sind, die sich zwischen unterschiedlichen Gruppen orientieren, um sich für bevorzugte Teilnahmen und Lebensweisen frei zu entscheiden. Dabei gibt es immer ein Spannungsfeld zwischen den Teilnahmebedingungen einer Gesellschaft oder Gruppe mit bestimmten Normen und Werten und den eigenen, subjektiven Freiheitsansprüchen nach Selbstverwirklichung und Abweichung von bestimmten Normen und Werten. Eine inklusive Gesellschaft gestattet es in großem Maße, dieses Spannungsfeld auszuhalten und in möglichst offenen und toleranten Lebensformen zu gestalten“ (Reich 2014, 23).

Es lässt sich konstatieren, dass in der fachlichen wie politischen deutschen Bildungsdebatte das Thema der Bildungsgerechtigkeit wieder Konjunktur hat. Dabei erinnern etliche Aspekte an die Bildungsreformdebatte der ausgehenden 1960er und beginnenden 1970er Jahre: So zum Beispiel der Verweis auf den wissenschaftlichen Nachweis der Kontextbezogenheit von Lern- und Bildungsprozessen oder die Diskussion um die Grenzen inhaltlicher Wissensvermittlung angesichts einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft und damit verbunden die Kritik an der Aussagekraft wie der Vergabepaxis von Bildungszertifikaten. Wie in den Bildungsreformdebatten der 1960er und 1970er Jahre stellt das Thema der Bildungsgerechtigkeit die geltende Praxis der Verteilung und Vergabe von Bildungszugängen und -zertifikaten auf breiter Basis in Frage.

Mit Blick auf die zu lösenden pädagogischen Herausforderungen erinnern die Befunde (vgl. Reich 2012) an die Problembeschreibungen der 1980er Jahre: Wie kann der einzelne angesichts der Informationsfülle einen sinnvollen und konstruktiven Umgang mit Wissen und Information erlernen und wie kann angesichts der gesellschaftlichen Dynamik eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung mit der normativen Ausrichtung hin zu Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung stattfinden? (vgl. Hansmann/Marotzki 1988).

Dabei bezieht sich der aktuelle Inklusionsdiskurs im Bildungswesen stark auf die Differenzkategorie Behinderung, dies wird jedoch unterschiedlich bewertet. Gibt es zum einen Positionen, die hierin eine limitierende Verengung der Inklusionsdebatte sehen, so versuchen andere Positionen mit dem Merkmal einer Behinderung erneut eine Grenze der Inklusion zu markieren. Letztere zeichnen sich dadurch aus, dass sie Behinderung noch immer vornehmlich als biologistisches und damit individuelles Merkmal identifizieren. Beide Positionen zeigen jedenfalls auf, dass die Kategorisierung „Behindert – Nicht-Behindert“ für das bestehende System überaus sperrig und nicht direkt anschlussfähig ist.

Auch innerhalb der allgemeinen Pädagogik gilt im Zuge der Inklusionsdebatte Bildungsgechtigkeit jedenfalls nicht mehr in der Gewährung des gleichen Zugangs zu den Bildungseinrichtungen als verwirklicht, innerhalb derer sich der und die einzelne dann nach vermeintlich einheitlichen (und nach diesem Verständnis damit gerechten) Leistungskriterien zu bewähren hat. Vielmehr setzt sich nun auch hier das Bewusstsein durch, dass unter dem Aspekt der Diversität die individuellen Möglichkeiten und Voraussetzungen sowie die damit kollidierenden Barrieren in inhaltlicher, struktureller, methodischer und baulicher Hinsicht bewusst wahrgenommen und möglichst weit reduziert werden müssen. Chancengerechtigkeit kann nach diesem Verständnis nur über einen individuell wirksamen Abbau von Teilhabebarrrieren sowie eine individuell geplante Förderung – letztlich also nur über partielle Ungleichbehandlung – realisiert werden.

Der Schwerpunkt der Debatte in der allgemeinen (schulischen) Pädagogik liegt jedenfalls auf der Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung von Differenz und auf der daraus folgenden Individualisierung mit dem Ziel der Herstellung von Chancengerechtigkeit.

9.5.2 Einordnung in konstruktivistische Bildungsvorstellungen

In konstruktivistischer Perspektive ist das Welt- und Selbstverstehen immer abhängig von subjektiver Wahrnehmung, Verarbeitung und Interpretation. Aber auch die erfahrbare kulturelle Welt spiegelt an sich kein Abbild der äußeren Natur wider, sondern besteht zum großen Teil aus bereits durch Menschen erschaffenen (sozialen) Wirklichkeiten (siehe Kap. 4.1.3). Mit Blick auf das Erziehungs- und Bildungssystem werden drei Aspekte dabei besonders relevant:

- Wirklichkeiten sind im Sinne von Wahrheiten immer auch durch ihre Konstruktionsbedingungen bestimmt. Diese Erkenntniskritik nimmt in den Blick, dass Menschen Wahrheiten herstellen und sie reflektiert, aus welchen Elementen und Interessen sich ein Weltbild zusammensetzt (vgl. Reich 2012, 74f).
- Da alle Lernenden mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in die Schule kommen und individuelle Lernstrategien, individuelle Interessen- und Sinnbezüge aufweisen, stellt aus konstruktivistischer Sicht eine homogene Leistungsgruppe ohnehin eine Fiktion dar (vgl. Reich 2014, 30f).
- Die pädagogische Praxis hat ihren Schwerpunkt daher, auch wenn es um die Vermittlung von Inhalten geht, in sozialen und in Beziehungsaspekten. Sie kommt in einer sozialkonstruktivistischen Perspektive um Beteiligung der Lernenden nicht umhin (vgl. Liegle 2013, 12).

Konstruktivistische Bildungsvorstellungen eröffnen insbesondere für heterogene Gruppen eine gewinnbringende Perspektive, da sie es ermöglichen, Bildung nicht an einem Mindestniveau von Wissens- und Kompetenzerwerb festzumachen, sondern an den Prozessen des

individuellen Selbst- und Weltbezugs. Konstruktivistische Bildungskonzepte nehmen insbesondere die Bedingungen für gelingende Bildungsprozesse in den Blick. Da Wissen und Bedeutung als sozial ausgehandelt gilt, werden soziale Konstellationen des Lehrens und Lernens zentral.

Für den schulischen Sektor hat der Erziehungswissenschaftler Kersten Reich die Verbindung von konstruktivistischem Bildungsverständnis und inklusiver Didaktik in den letzten Jahren besonders herausgearbeitet (vgl. Reich 2015, 2014, 2012).

9.5.3 Konstruktivistische inklusive Didaktik bei Kersten Reich

Reich (2014) bemängelt in der Theorie- und Praxisentwicklung im schulischen Feld das Fehlen eines umfassenden und ganzheitlichen Verständnisses von Lehr- und Lernprozessen. Dadurch werde Didaktik häufig auf isolierte Technologien des (fach-)unterrichtlichen Handelns beschränkt. Die Herausforderungen der Inklusion, die sich äußert komplex und wechselwirkend auf mehrere Beziehungs-, Handlungs- und Strukturebenen beziehen, lassen sich jedoch nicht mittels relativ unterkomplexer Unterrichts-Technologien meistern. Das Fehlen einer bewusst auf die Prozesse und Herausforderungen der Inklusion ausgerichteten Didaktik beschreibt nicht einfach eine bedauernswerte Lücke. Dieses Manko wird zu einem ernstzunehmenden Hindernis für die Lernchancen von Kindern sowie für inklusive Schulentwicklung, da unklare und unreflektierte Bildungsvorstellungen sehr wohl latent im unterrichtlichen Handeln und in der Kommunikation mit Kindern, Eltern und Kollegen wirksam werden (vgl. auch Böing 2015).⁶² Reich (2014) konstatiert diesbezüglich:

„Inklusive Didaktik benötigt ein inklusives und ganzheitliches Verständnis von Lehr- und Lernprozessen in der Schule, das alle damit verbundenen Prozesse beobachtet, erfasst und reflektiert und in gegenseitige Aushandlungen über ein effektives Vorgehen einbindet“ (ebd., 51).

Auf der Basis konstruktivistischer Didaktik (vgl. Reich 2012, 2010) und unter Einbezug aktueller Ergebnisse nationaler und internationaler empirischer Lehr- und Lernforschung entwickelt Reich eine inklusive Didaktik (Reich 2014)⁶³. Da die konstruktivistische Didaktik im Kern von allgemeingültigen Entwicklungs-, Bildungs-, Lehr- und Lernprozessen bei allen Kindern und Jugendlichen ausgeht, sieht Reich sie in ihren Grundzügen bereits auf Inklusion ausgerichtet, auch wenn dort konkrete inklusive Maßnahmen noch nicht im Detail entwickelt sind.

Reich identifiziert fünf zentrale Bereiche, für die er inklusive Standards entwickelt (vgl. ebd., 32ff):

- Ethnokulturelle Gerechtigkeit und Antirassismus stärken
- Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen
- Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen auch in den sexuellen Orientierungen verhindern
- Sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern
- Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderung herstellen

⁶² Der Aspekt eines „heimlichen Lehrplans“ wurde grundlegend bereits von Jürgen Zinnecker (1975) bearbeitet.

⁶³ Reich (2014) bezieht auch die Studien des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie ein, dessen Veröffentlichung „Visible Learning“ aus dem Jahr 2009 seither international große Beachtung findet. Hattie unternimmt eine evidenzbasierte Metaanalyse zahlreicher Studien zur empirischen Unterrichtsforschung und formuliert auf der Grundlage dieser Daten Kriterien guten und gelingenden Unterrichts. Zur Kritik Hatties vgl. Terhart (2014) oder auch Reich (2014, 60f).

Auf der Handlungsebene inklusiver Schulentwicklung⁶⁴ hin zu Bildungseinrichtungen mit dem Anspruch möglichst hoher Chancengerechtigkeit angesichts der Vielfalt, Unübersichtlichkeit aber auch Widersprüchlichkeiten moderner und demokratischer Gesellschaft formuliert Reich (2014, 2015) weitere zehn Bereiche als Bausteine inklusiver Didaktik. Diese sind:

- Beziehungen in Teams,
- demokratische und chancengerechte Schule,
- qualifizierende Schule, Ganzttag mit Rhythmisierung,
- förderliche Lernumgebung,
- Lernende mit Förderbedarf,
- differenzierte Beurteilung,
- geeignete Schularchitektur,
- Schule in der Lebenswelt,
- Beratung/Supervision und Evaluation

Allein die Bandbreite der Themenfelder zeigt die Komplexität des Inklusionsverständnisses. Dabei stellen die Bausteine Rahmenpunkte dar, zu denen in der konkreten Schule durch Schulleitung, Kollegium, Schüler, Eltern und weitere relevante Akteure im Rahmen der rechtlichen Vorgaben und Möglichkeiten sowie der konkreten Bedingungen vor Ort jeweils Antworten gefunden werden müssen, die eine chancengerechte Beteiligung aller Kinder und Jugendlichen ermöglichen (vgl. Reich 2014, 60).

Unter dem Fokus von Bildungsvorstellungen werden im Folgenden einige Bausteine herausgegriffen. Es sind dies: die Beziehungskultur, die chancengerechte Schule, die qualifizierende Schule, die förderliche Lernumgebung, die Lernenden mit Förderbedarf sowie die differenzierte Beurteilung.

Inklusive Didaktik ist Beziehungsdidaktik, nicht Wissensdidaktik. Beziehungskultur nimmt in einer konstruktivistischen Didaktik notwendigerweise einen zentralen Stellenwert ein. Ist es doch nicht die objektive Welt, die durch das Individuum aufgenommen wird, vielmehr bilden die Wechselwirkung von Vermittlungsprozessen (als didaktische Seite) und individuellen Konstruktionsprozessen (als Bildungsaspekte) im Feld von Wissen, Bedeutung und Handlungskompetenz das Kernstück solcher Ansätze. Eine wertschätzende und von gegenseitiger Achtung und Anerkennung geprägte Atmosphäre soll die Beziehungen zwischen allen Beteiligten (Kindern, Lehrer, Eltern/Familien, Gemeinwesen) und auf allen Ebenen prägen. Dabei stärken die Ergebnisse der neueren empirischen Lehr- und Lernforschung diesen Aspekt: Sowohl die Einstellung der Lehrkräfte, nicht zuletzt hinsichtlich der Relevanz, die sie sich selbst mit Blick auf die Lernprozesse der Kinder zuschreiben, als auch die Erwartungen, die die Kinder selbst an sich als Lernende haben, erweisen sich als zentrale Indikatoren für gelingenden Unterricht (vgl. Reich 2014, 65 beziehungsweise auf Hattie 2009).

Demokratie und Chancengerechtigkeit. Bezugnehmend auf gerechtigkeitstheoretische Überlegungen⁶⁵ fordert Reich (2014, 2012) einen notwendigen Wandel von dem Ideal der Chancengleichheit zu der Verpflichtung für Chancengerechtigkeit. Diese Chancengerechtigkeit muss als gesellschaftliche Verpflichtung aufgefasst und ernst genommen werden. Letztere

⁶⁴ Weitere komplexe Instrumente zur inklusiven Entwicklung pädagogischer Institutionen und Programme stellen der Index für Inklusion für den schulischen Bereich (Booth/Ainscow/Kingston 2003) sowie für den frühpädagogischen Bereich dar (Booth/Ainscow/Kingston 2006).

⁶⁵ Reich (2012) bezieht sich auf den capabilities approach von Amartya Sen und Martha Nussbaum.

verwirklicht sich in dem Abbau von Teilhabebarrieren und in einer individualisierten Förderung aller Kinder.

„Eine tatsächliche Chancengleichheit aller Menschen ist angesichts der gesellschaftlichen Verhältnisse deshalb illusorisch, weil die Menschen in der Gegenwart in sehr unterschiedlichen ökonomischen, sozialen, kulturellen, bildungsbezogenen und auch körperlichen Voraussetzungen auf die Welt kommen und sich in der Welt entwickeln. Diese Unterschiedlichkeit lässt sich nicht einfach gleichmachen. Aber es kann für eine höhere Gerechtigkeit der Chancen gesorgt werden“ (Reich 2012, 31).

Die Verwirklichung individueller Lebenspläne und die erfolgreiche Teilhabe an dem gesellschaftlichen Leben wird an die Fähigkeit der Gesellschaft – hier des Erziehungs- und Bildungssystems – geknüpft, allen Kindern und Jugendlichen die Chancen zu eröffnen, die sie benötigen. Unterschiedlichkeit wird als Potenzial begrüßt, was aber nicht dazu führen darf, ungleiche Chancen einfach hin zu nehmen. Inklusive Schule darf nicht die Risikofaktoren aus dem Blick verlieren, die in besonderen Lebenslagen von Kindern statistisch häufiger auftreten, auch wenn diese nicht zwangsläufig für jedes Kind problematisch werden müssen. Es gehört zu einer förderlichen Lernumgebung für alle Kinder, dass Pädagoginnen und Pädagogen Problemlagen von Kindern und deren Familien wahrnehmen und gegebenenfalls unterstützend darauf reagieren. In diesem Zusammenhang weist Reich auch auf besondere schulische Barrieren hin:

„Ein wesentlicher Risikofaktor für Schüler/innen wird sehr oft vergessen: Es ist die Schule selbst, die nicht hinreichend auf die Bedürfnisse der Lernenden eingeht“ (Reich 2014, 204).

Im Mittelpunkt steht das Bemühen, Chancen zur Partizipation zu eröffnen – sowohl durch die strukturelle Entkopplung des Bildungserfolgs von anderen Kriterien wie etwa der sozialen Herkunft oder einer Behinderung als auch durch die gelebte Partizipation im Schulalltag.

Qualifizierung zu persönlicher Exzellenz. An die Stelle von Rangvergleichen tritt bei einer inklusiven Didaktik das Ziel, jedes Kind in der Entwicklung seiner persönlichen Exzellenz zu unterstützen.

„Eine inklusive Schule will, dass alle Lernenden zu möglichst optimalen Qualifikationen und exzellenten Leistungen und Entwicklungsfortschritten in emotionaler, sozialer, kognitiver, körperlicher und jeglicher Art, die ihnen zu einem Mehr an Chancen verhilft, kommen können, ohne sie deshalb immer sogleich mit einem irrealen Normbild von Durchschnittsn oder idealen Entwicklungen messen und bestimmen zu müssen. [...]. Es ist eine Fiktion des objektivierten Rangvergleichs, alle gleichzeitig auf einen gleichen Stand bringen zu wollen. Außerdem hat jeder Gleichschaltungsversuch zur Folge, dass individuelle ‚Genialität‘ oder besondere Stärken verloren gehen“ (Reich 2014, 107).

Die inklusive Didaktik ist daher durch vielfältige Differenzierung und Individualisierung geprägt bei gleichzeitiger und expliziter Wertschätzung von Verschiedenheit, die darum bemüht ist, in einer systemischen Betrachtung Barrieren der Teilhabe abzubauen. Lehrende in inklusiven Schulen müssen Unterschiedlichkeit auch bezüglich der Lernergebnisse nicht nur aushalten, sondern positiv konnotieren können (vgl. Reich 2014, 55).

Förderliche Lernumgebung für alle Kinder. Reich (2014, 134, 195) nennt mit Rückgriff auf die aktuelle empirische Unterrichtsforschung förderliche Kriterien für individuell exzellente Lern- und Bildungsergebnisse:

- eine Schulstruktur, die das gemeinsame Lernen aller Kinder fraglos anerkennt und allen Kindern ein Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit vermittelt
- hohe Erwartungen an alle Schüler und Schülerinnen
- hohes Engagement und Motivation der Lehrenden
- ein herausforderndes und anregendes Curriculum, das neben abzuleistenden Elementen auch hohe Anteile individueller Ausgestaltung und Ergänzung erlaubt
- individualisierte Lernziele auf der Basis genauer und regelmäßiger Beobachtung und Planung
- eine rechtzeitige Hilfe mit minimaler Störung für Lernende mit persönlichen Schwierigkeiten
- ein ganztägiges differenziertes Unterrichtsangebot
- die schulische Verpflichtung, beste Schulabschlüsse für möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu erreichen
- eine feste positive Beziehung der Schule zu Eltern und Kommune

Ausgewählte didaktisch-methodische Rückschlüsse. Förderung bezeichne aus pädagogischer Perspektive „einen Zuwachs an Chancen der Entwicklung“ (Reich 2014, 194), und inklusive Schule gehe davon aus, dass alle Menschen auf dem Weg zu ihrer persönlichen Exzellenz auch Förderbedarf haben (vgl. ebd., 255). Nur eine Vielfalt an inhaltlich und didaktisch differenzierten Förderangeboten kann ein passgenaues Angebot für unterschiedliche Kinder gewährleisten. Um möglichst gute Bedingungen für alle Lerner zu schaffen, müssen inhaltliche Differenzierungen (auf der Basis übergeordneter Themen), aber auch methodische Vielfalt angeboten werden.

„Je größer die Lerngruppe ist, desto schwieriger wird es, auf alle Hintergründe, Erwartungen und Wünsche differenziert genug einzugehen. Dennoch ist es das Ideal einer inklusiven Schule und einer inklusiven Didaktik, möglichst immer verschiedene Perspektiven passend zu den Lernenden wie auch unterschiedliche Zugänge passend zu den bekannten Lernstrategien der Lernenden anzubieten“ (vgl. ebd., 208).

Vielfalt der Lehr- und Lernmethoden: In seiner inklusiven Didaktik plädiert Reich (2014, 207ff) für ein Mischungsverhältnis zwischen instruktiven Phasen (auch frontaler Vermittlung) und handlungsbezogenen, selbstgesteuerten Phasen. Dabei sollte der instruktive Anteil bei 30% aber nicht über 50% liegen.

Vielfalt der Sozialformen des Lernens: Bei Differenzierungen hinsichtlich der sozialen Arbeitsform unterscheidet Reich (ebd.) die Gruppenbildung nach Leistungsaspekten, in der allerdings darauf geachtet werden muss, dass sich diese Gruppenbildung nicht verfestigt (entweder so, dass Kinder ähnlichen Leistungsniveaus zusammenarbeiten oder gerade solche, die sich dem Sachverhalt auf ganz unterschiedlichem Niveau nähern), die Gruppenbildung nach Interessen, entlang arbeitsteiliger Aufgaben oder die individualisierte Einzelarbeit.

9.5.4 Beiträge zur Inklusion aus der allgemeinen Pädagogik – ein erstes Resümee

Die Inklusionsdebatte löst unterschiedliche Reaktionen in der allgemeinen (Schul-)Pädagogik aus. Es gibt Positionen, die die Antwort auf die bürger- und menschenrechtlichen Forderungen der Teilhabe aller Kinder und Jugendlicher mit einer erneuten Grenzverschiebung, nicht aber mit einer generellen Öffnung zu beantworten suchen. Und es gibt Positionen, die nach geeigneten strukturellen, methodischen und didaktischen Konzepten suchen – Konzepte, die die Unterschiedlichkeit der Kinder und ihre unterschiedlichen Voraussetzungen und

Bedürfnisse wertschätzen und nach Wegen suchen, diesen möglichst in einer für alle Kinder gleichermaßen zuständigen Schule gerecht zu werden. Letztere denken Schule neu. Ihnen liegen zwei zentrale Annahmen zugrunde: zum einen das Bewusstsein für Vielfalt und Diversität und für die Fiktion von Homogenität, zum anderen das Bewusstsein für die aktive Rolle der Schule an der Konstruktion von Differenz und Exklusion. Inklusion wird als komplexer Prozess auf mehreren Ebenen verstanden.

In seinem Verständnis von Inklusion, fokussiert Reich die gesellschaftliche Verpflichtung, Diskriminierungen aktiv entgegenzutreten, Lernumfelder zu schaffen, in denen sich alle Kinder mit Blick auf ihre Lebensrealitäten, Potenziale und Herausforderungen wiederfinden und in denen sie individualisierte Ausgleichs für bestehende Entwicklungsschwernisse aktiv angeboten bekommen.

Das Erziehungs- und Bildungssystem ist vor die Aufgabe gestellt, Lernende auf eine komplexe Welt und eine vielschichtige Gesellschaft vorzubereiten. Die Voraussetzungen der Lernenden sind diesbezüglich in vielerlei Hinsicht verschieden, und der Anspruch an eine demokratische Gesellschaft lässt sich als Verpflichtung formulieren, ihnen allen möglichst große Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen. Dies beinhaltet, alle Kinder wertzuschätzen und mit ihren Fähigkeiten und Bildungsinteressen anzuerkennen. Es widerspricht einer solchen gleichberechtigten Anerkennung der Verschiedenen einerseits, von allen Kindern das Gleiche zu erwarten und sie alle an dem Durchschnitt zu messen, und es widerspricht ihr andererseits, von einigen Kindern (fast) nichts zu erwarten und sie in ihrer Bildungsbemühungen auf das Nötigste zu reduzieren. Reich fasst diesen Gedanken in dem Konzept der Qualifizierung zu persönlicher Exzellenz. Dazu sind unterschiedliche Lernzugänge zu ermöglichen und unterschiedliche Lernergebnisse wertzuschätzen. Der Wechsel von dem Konzept der Chancengleichheit zu dem Konzept der Chancengerechtigkeit markiert dabei den zentralen Punkt.

10 Bildungsvorstellungen für Kinder mit Lernschwierigkeiten im Wandel – eine Zusammenfassung

10.1 Veränderungen in dem Spannungsfeld von Lernschwierigkeit und Bildung am Beispiel des Lesens und Schreibens

Innerhalb der neuerlichen Debatte um Bildungsgerechtigkeit und im Zuge des Wandels von dem Ideal der Chancengleichheit zu der Verpflichtung der Chancengerechtigkeit muss auch geklärt werden, woran sich Bildungsgerechtigkeit bemisst und welche Güter durch sie realisiert werden sollen. Dies verdichtet sich in der Frage, was mit Bildung überhaupt gemeint ist. Dederich (2016, 93) konstatiert:

„Diese Fragen werden in der inklusiven Pädagogik bislang erst in Ansätzen diskutiert, was u.a. daran liegen könnte, dass es in der inklusiven Pädagogik keinen allgemein akzeptierten Bildungsbegriff gibt – sofern überhaupt auf Bildung rekurriert wird. Dieses Defizit ist insofern erheblich, als es schwierig sein dürfte, inklusive Theorien und Konzepte der Bildungsgerechtigkeit zu entwickeln, wenn der Bildungsbegriff ungeklärt bleibt“ (ebd.).

Im Folgenden sollen daher Bildungsvorstellungen für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten nachgezeichnet werden, wie sie sich in der vorhergehenden Analyse in der Sonderpädagogik (und der komplementär dazu liegenden Abwesenheit in der Regelpädagogik) sowie in den integrations- und inklusionspädagogischen Theorien und der neueren Auseinandersetzungen innerhalb der allgemeinen Pädagogik zeigten: In welchem Verhältnis stehen beide Konstrukte, das der Bildung und das der Lernschwierigkeiten, zu den unterschiedlichen, hier exemplarisch betrachteten Zeitmarken, zueinander?

Zunächst einige Positionen zu dem Stellenwert von Bildung aus der Sicht von Menschen mit Lernschwierigkeiten:⁶⁶

„*Bildung*. Für die Bildung ist es für das ganze Leben wichtig, das man schreiben kann, ja das ist sehr wichtig, das man schreiben kann. Weil dann hast du das Gefühl, das du wirklich eine Persönlichkeit bist“ (Michaela Koenig 2007).

„*Lesen*. Aus Wißbegierde lese ich. Egal auch kleine Schrift“ (Hermine Fraas 1998).

„*Leseratte*. Ich bin eine Leseratte, denn ich liebe Bücher einfach überall auf der ganzen Welt, denn ohne das Lesen könnte ich nicht leben. Lesen ist für mich was ganz besonderes und hat für mich eine ganz große Bedeutung, denn ich arbeite in 2 Bibliotheken und das war mein größter Wunsch, schon immer gewesen. Ich liebe das Lesen und die Bücher, in der Arbeit habe ich mit Büchern viel zu tun und leihe mir auch Bücher aus, aber nicht nur in der Arbeit lese ich sehr gerne, sondern auch zu Hause. Sagen wir es so, ich empfehle manche Bücher anderen Menschen, damit sie auch in den Genuss kommen, andere Bücher zu lesen“ (Julia Keller 2003).

⁶⁶ Dieses und die folgenden Zitate stammen aus dem von Peschka/de Braganca im Jahr 2008 anlässlich des zehnjährigen Bestehens der Zeitschrift „Ohrenkuss“ herausgegebenen Ohrenkuss-Wörterbuchs. In der Zeitschrift „Ohrenkuss“ veröffentlichen ausschließlich Menschen mit Lernschwierigkeiten (Down Syndrom) ihre Texte (vgl. Ohrenkuss 2015).

„*Ohrenkuss*. Ich schreibe gerne Wörter. Die Arbeit in der Redaktion bedeutet LEBEN“ (Michael Häger, diktiert, 1998).

„*Schreiben*. Beim Schreiben kann ich mich entspannen. Ich schreibe gerne Bücher ab. An Freunde oder Verwandte schreibe ich Briefe oder Postkarten“ (Angela Fritzen, diktiert, 1998).

„*Schreiben*. 1992 wurde ich in eine Regelschule eingeschult und habe ganz normal mit meinen Klassenkameraden ‚Schreiben‘ gelernt. Für mich ist es schon wichtig, dass ich ‚Schreiben‘ kann. Viele denken, dass Menschen mit Down-Syndrom wegen ihrer Behinderung nicht lesen und schreiben können. Ich kann meine Erlebnisse, Erinnerungen und Gedanken in das Tagebuch oder in meinen Computer schreiben. Ich schreibe gerne Artikel und freue mich wenn sie veröffentlicht werden“ (Carina Kühne 2007).

Die Zitate von Menschen mit Lernschwierigkeiten zeigen anschaulich, was nicht möglich gewesen wäre, wenn alle Eltern, Familienmitglieder, Lehrerinnen und Lehrer und vor allen Dingen die oben zitierten Frauen und Männer selbst, die in den 1960er und 1970er Jahren entworfenen Bildungsvorstellungen für das Konstrukt der sogenannten geistigen Behinderung beherzigt hätten. Sie wären dann mit Schrift wahrscheinlich nicht einmal in Berührung gekommen (siehe Kap. 6). Andererseits könnte man argumentieren, dass – angestoßen durch die Elternvereinigung Lebenshilfe e.V. – erst die in den 1960er Jahren entstehende Geistigbehindertenpädagogik die Zuschreibung der Bildungsunfähigkeit für die Menschen aufgebrochen hat, die sich heute selbst als Menschen mit Lernschwierigkeiten bezeichnen.

Deutlich wird an dem Beispiel des Umgangs mit der Schrift, wie gesellschaftliche Erwartungen, verdichtet in schulischen Anforderungen und in Grenzen von Bildungsgängen, zu charakterisierenden Merkmalen von Personen umgewidmet werden. Diese Zuschreibungen, zum Beispiel die angebliche Unfähigkeit aller Menschen mit Lernschwierigkeiten die Schrift zu erlernen und sinnerfüllt zu verwenden, werden als Wesensmerkmale der Person festgeschrieben und bestimmen wiederum auf lange Sicht Orte, Inhalte und Ziele von Bildungsangeboten.

So ist die Konstruktion der geistigen Behinderung als „praktische Bildbarkeit“ nicht zu trennen von den Bildungsvorstellungen der 1950er und 1960er Jahre mit der bestehenden Untergrenze des Lesen- und Schreiben-Könnens, die als Minimalausweis der Bildungsfähigkeit galt (siehe Kap. 5 und 6). In den 1950er Jahren geht es der schulischen Sonderpädagogik darum, sich als eigenständiges Fach zu etablieren. Ihre Vision ist die sichere Diagnostik und Früherkennung mit dem Zweck der Selektion in verschiedene Programme scheinbar passgenauer Erziehung für Kinder, die (prognostisch) an den Anforderungen der Regelschule scheitern werden. Biologistisch begründete Typisierungen mit Blick auf das Bildungs- und Lernverhalten (vgl. Bach 1969; Wittmann 1950) etablieren neue Adressatengruppen im Feld von Bildung und markieren die Grenzen der Zugehörigkeit zu diesen. In Verbindung mit der Vorstellung, Bildung gelänge am effektivsten in homogenen Lerngruppen, entstehen komplementäre Konstruktionen von Menschenbild und schulischem Angebot. Starke berufspolitische Interessen spielen in diese Entwicklung hinein.

Was die Ziele angeht, sprechen die Akteure der Hilfsschulpädagogik der 1950er Jahre von der Anleitung zur Pflichterfüllung, von der Befähigung zu ernster und treuer Arbeit, zur Förderung von Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, um „das Gesamterscheinungsbild des Kindes so weit wie irgend möglich den sozialen Forderungen einzuordnen“ (Muschinski 1949, 28). Dabei wird der sich aufdrängende Vergleich mit Dressur offen ausgesprochen: „Deshalb ist eine Unterscheidung zwischen Dressur- und Erziehungsmaßnahmen nicht nötig. Erziehung setzt Beeinflussbarkeit mit oder ohne Einsicht voraus“ (Gruhle 1950, 1). Von Bildung

ist in diesem Kontext nicht die Rede. Die Erziehungsziele bestimmen sich ausschließlich von der gesellschaftlichen Anforderung her: Minimierung von Widerstand, Einordnung in gesellschaftliche Erwartungen, Befähigung zu verwertbarer Leistung. In den 1950er Jahren wird die Hilfsschule auch als Leistungsschule bezeichnet. Als solche grenzt sie sich gegenüber den Kindern ab, die bis dahin als bildungsunfähig gelten.

Bezeichnenderweise taucht der Begriff der Bildung nun in dem Kontext des Scheiterns an der Hilfsschule auf, nämlich mit Blick auf die Kinder und Jugendlichen, die traditionell als die Bildungsunfähigen galten. Mit der Entwicklung der 1960er Jahre werden diese Kinder und Jugendlichen nun aber nicht einfach zu den Bildungsfähigen subsummiert, vielmehr bedarf ihre hauptsächlich mit Argumenten der Gleichberechtigung vorgebrachte Bildungsfähigkeit zunächst der umfassenden pädagogischen Klärung. Einerseits eröffnet der Bildungsbegriff Bedeutungsinhalte, die über Leistung und Leistungsverwertung hinausgehen, andererseits wird er für die neu entstehende Adressatengruppe im Bildungssystem fast ausschließlich in negativer Abgrenzung zu dem formuliert, was eigentlich als Bildung gilt. Das Konstrukt der praktischen Bildbarkeit ist der Gegenpol zu der abstrakten Bildbarkeit, wie es versinnbildlicht wird in der Deutung und in dem Gebrauch von Symbolen und Zeichen, von Regeln und Formeln, in der Sprache und der Schrift. Dem abstrakten Lernen wird nun das anschaulich-vollziehende Lernen gegenübergestellt. Aus der Zuschreibung eines spezifischen Lernverhaltens verdichtet sich das Wesensmerkmal der „praktischen Bildbarkeit“, die fortan für viele Jahre die Zuordnung im Sozial-, Erziehungs- und Bildungssystem der Bundesrepublik markiert.

Diese komplementäre Konstruktion einer qualitativ gänzlich anderen Bildung verschärft die Abgrenzung zu den „normalen“ Kindern in den „normalen“ Schulen und verfestigt die Sonderstellung der Kinder mit sogenannter geistiger Behinderung. Die bildungstheoretisch herausgearbeitete Sonderstellung, das komplette Anderssein mit Blick auf Kernprozesse menschlicher Entwicklung, immunisiert Kinder mit Lernschwierigkeiten im Zuständigkeitsbereich der Sonderpädagogik während der Bildungsreformphase in der Bundesrepublik der 1960er Jahre sogar gegen die Erkenntnisse der empirischen Lehr- und Lernforschung. Die Zuständigkeiten von Regel- und Sonderpädagogik bleiben noch auf lange Sicht getrennt (siehe Kap. 7 und 8).

Erneut sind es die praktischen Erfahrungen, in erster Linie der Eltern und Familien, die den Anstoß für eine veränderte Wahrnehmung, ein verändertes Bewusstsein geben. Die Elterninitiativen der gemeinsamen Erziehung und des gemeinsamen Unterrichts werden wissenschaftlich evaluiert, und die Erfahrungen und Beobachtungen fließen in integrations- und inklusionspädagogische Theorieentwicklung ein. In ihnen repräsentieren sich andere Vorstellungen über Entwicklungs- und Bildungsprozesse. In den letzten Jahren nimmt, auch durch die Forderung der Inklusion (vgl. UN Behindertenrechtskonvention), die bewusste Wahrnehmung der Verschiedenheit der Kinder in den Schulklassen allgemeiner Schulen zu. Die Vorstellung von der relativ homogenen Lerngruppe gerät immer offensichtlicher an ihre Grenzen (Kap. 9).

Bildung wird in einer Prozessperspektive als nicht zu leugnende und jedem Menschen eigene anthropologische Eigenschaft des Sich-in-Beziehung-Setzens mit der Welt gesehen. Bildung fängt so gesehen nicht erst bei bestimmten Inhalten, Abstraktionsgraden oder ab einem bestimmten Leistungsniveau an – sie beschreibt vielmehr eine Qualität individueller Prozesse der Konstruktion und Veränderung von Welt- und Selbstsichten.

Die Zitate vom Anfang des Kapitels geben Einblick in kleine Ausschnitte solcher individuellen Selbst- und Weltbilder. Sie sind wohl kaum spezifisch für Menschen, denen das Konstrukt einer Lernschwierigkeit anhängt, sondern sie stehen für Prioritäten, Sinn- und Bedeutungszusammenhänge, mit denen viele Menschen etwas anfangen können: sich Informationen erschließen und Informationen weitergeben zu können, Geschichten lesen zu können, Phantasie und Sinn zu erfahren, Beziehung zu erleben und zu gestalten, sich mitzuteilen, sich orientieren zu können – sich als Persönlichkeit in einer Gesellschaft zu erleben, die eine Informationsgesellschaft ist, in der der einzelne nicht zuletzt auch durch die aktive Konstruktion und Darstellung der eigenen Individualität und Identität für sich selbst und für andere sichtbar wird. Ob die oben zitierten Texte selbst geschrieben wurden oder ob sie assistiert oder diktiert wurden, sie zeigen individuelle Blicke auf die Welt und auf die Personen, die darin leben.

Erziehungswissenschaftliche Bildungstheorien beschreiben Bildung als Prozesse der Transformation von Selbst- und Weltbezug, die die Voraussetzung der Irritation, die Erfahrung von Fremdheit benötigen (siehe Kap. 4.1.3). Unter Rückgriff auf integrations- und inklusionspädagogische Theorien können diese Bildungsvorstellungen für heterogene Gruppen über die Notwendigkeit pädagogisch moderierter Erfahrung von Gleichheit und Differenz in vielerlei Hinsicht konkretisiert werden.

10.2 Bildungsprinzipien in der Integrations- und Inklusionspädagogik

Die Forderung der Inklusion aktiviert zentrale pädagogische Grundfragen (siehe Kap. 10.2.1–10.2.5). Bereits die wissenschaftliche Begleitforschung der Modellversuche der 1980er Jahre verfolgt ja nicht die Blickrichtung der Eingliederung von Kindern mit Behinderung in ansonsten unverändert bestehende Gruppen und Klassen. Vielmehr entsteht eine neue Perspektive auf das Zusammenleben, Zusammenspielen und Zusammenlernen von in vielerlei Hinsicht verschiedenen Kindern sowie auf die individuellen Prozesse, in denen sie sich in das Verhältnis setzen zu sich selbst und zu der Welt und damit Verständnis und Handlungsfähigkeit erlangen.

10.2.1 Bildung als Prozess – aber welches Prozessverständnis?

Bildung kann der geforderten Komplexität im Zusammenhang von Inklusion und der damit verbundenen demokratischen Grundsätze und fachlichen Konzepte und Theorien, wie beispielsweise der egalitären Differenz, nur in einer Perspektive der Balance unterschiedlicher Aspekte und damit in einer Prozessperspektive gerecht werden. Dabei wird in konstruktivistischer Perspektive ein Verständnis eröffnet, mit dem sich Bildungsprozesse als Prozesse einer spezifischen Qualität beschreiben lassen – nämlich als Prozesse, die individuelle Selbst- und Weltbezüge verändern. Wesentliche Elemente können mit den Begriffen Wissen und Information, Persönlichkeitsentwicklung, Individualität und Gemeinschaftlichkeit, dynamische gesellschaftliche Entwicklung, Heterogenität, Interaktion, Demokratie, Verantwortlichkeit, Chancengerechtigkeit, Teilhabe umrissen werden. Hinsichtlich dieser Spannungsfelder erscheinen Ansätze, die Bildungsprozesse vorwiegend in der Perspektive von Planung, Umsetzung und Evaluation im Sinne eines ablauf- und ergebnisorientierten Prozessmanagements begreifen, als zu kurz gefasst (siehe Kap. 2.2.1).

Dies gilt insbesondere, da durch Inklusion schon alleine mit Blick auf Kinder mit Behinderung (mit Lernschwierigkeiten) pädagogische Disziplinen und Selbstverständnisse zusam-

mengeführt werden, die alleine auf einer fachlichen und politischen Ebene in den letzten Jahrzehnten extrem unterschiedliche Konstruktionen und Vorstellungen über Bildung, über Lern- und Entwicklungsprozesse und deren Bedingungen und Wirkungen herausgearbeitet haben. Ungeachtet aller subjektiven Theorien der Pädagogen und Pädagoginnen in der Praxis – die in dieser Arbeit nicht thematisiert wurden – wirken in dem beschriebenen Feld unterschiedliche professionelle Sichtweisen auf Bildung und Bildungsprozesse.

10.2.2 Bildung als Konstruktion von Wissen und Weltdeutung

Die Bedeutung des Umgangs mit Wissen und Information hat in modernen Gesellschaften die Relevanz relativ statischen Wissens abgelöst. Die Vorstellung hat sich verändert: Von der Auffassung, gesichertes Wissen und verlässliche Information vermitteln zu können zu der Einschätzung, dass Wissen einerseits vorläufig ist und andererseits zu einem guten Teil sozial ausgehandelt wird. In diesen Aushandlungsprozessen gibt es Deutungshoheiten, unterdrückte Sichtweisen und gänzlich blinde Flecken. Es sind diese konstruktivistischen Perspektiven, die die Vorstellung aufweichen, Wissensaneignung gestalte sich als ein Informationsfluss „von draußen nach drinnen“ (Reich 2012, 73). In konstruktivistischen Bildungstheorien verändert sich der Stellenwert von Bildungsinhalten und Bildungsumwelten: Inhalte werden nicht unwichtig, sie können jedoch nicht mehr isoliert von den sozialen Bedingungen gesehen werden, in denen sie vorkommen und in denen sie vermittelt werden. Schon aus diesem Grund kann es nicht mehr, wie es geradezu konstituierend für die „Geistigbehindertenpädagogik“ war, um Auflistungen von Inhalten gehen, mit denen Kinder mit Lernschwierigkeiten ihre vermeintlich knappen Kapazitäten füllen sollen (vgl. Bach 1969; Ziebell 1966).

Für die allgemeine Erziehungswissenschaft formulieren Bildungskonzepte, die eine biografische Perspektive einnehmen, den hohen Zusammenhang von Wissen, Sinn und Bedeutung (vgl. Marotzki 2006; Koller 2012).

Auch hinsichtlich inklusiver Pädagogik werden mit Blick auf Bildungsprozesse die Elemente zentral, die das „nackte“ Wissen oder Können mit Bedeutung aufladen. Dies wird einerseits im Sinne einer Individualisierung von Lerninhalten und Lernprozessen durch die Anschlussfähigkeit der Themen an die Interessen, Lebenswelten und Lernbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen erreicht – zusätzlich, und untrennbar mit Individualisierung verbunden, braucht es aber den Aspekt der Gemeinsamkeit und Gemeinschaftlichkeit. Die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands baut auf der Relevanz gemeinsamer Konstruktion von Wissen und Bedeutung geradezu auf, um einer Behinderung, gefasst als Isolation aus gesellschaftlichen Bezügen und Zusammenhängen, vorzubeugen (vgl. Feuser 1995), sind es doch, wenn auch nicht didaktisch in jedem Moment zwingend erforderlich (vgl. Wocken 2014b, 2013c), in hohem Maße soziale Aspekte des Lernens, die individuelle Bedeutungsgehalte vermitteln. In der Denktradition der Theorie integrativer Prozesse werden Fragen von Anerkennung, Wertschätzung und letztlich Teilhabe wesentlich (vgl. Prengel 2006), deren Vorenthalten zu schwerwiegenden Behinderungen individueller Bildungsprozesse führt (vgl. Prengel 2013). Die integrations- und inklusionspädagogische Theoriebildung geht konsequent von der grundsätzlichen Offenheit von Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen aus (siehe Kap 9). Inklusion bringt für Kinder (mit Lernschwierigkeiten) gerade den Aspekt in die Debatte um Bildungsgerechtigkeit ein, dass sie nicht mehr in der prinzipiellen inhaltlichen Limitierung von Schonräumen aufwachsen und dass umgekehrt auch ihre Weltansichten einfließen in die Konstruktion von Wissen und Bedeutung, wie sie innerhalb ihrer sozialen Bezugssysteme stattfinden.

Für die unterrichtliche Planung und Gestaltung bedeutet dies ein erhebliches Umdenken und eine große Herausforderung – nicht mehr die Zuschreibung zu einer Diagnosegruppe bestimmt den Lehr- und Lerninhalt und das pädagogische Angebot, sondern die konsequente Beobachtung der Lern- und Bildungsprozesse des einzelnen Kindes, seine Interessen, seine Fortschritte, seine Fragen und seine Grenzen bilden die Grundlage, auf der über Anregungen, Herausforderungen, Förderung und Abbau von Barrieren der Teilhabe sowie über Akzeptanz von Verschiedenheit nachgedacht werden muss – und das prinzipiell für jedes Kind. Reich (2014) spricht von der Qualifizierung zu persönlicher Exzellenz. Curriculare Vorgaben können Orientierungsrahmen sein, müssen aber Spielräume aufweisen; das traditionelle vergleichende Bewertungssystem wird in Frage gestellt – die nötigen Veränderungen in den Bildungsvorstellungen der Akteure wie auch in dem Bildungssystem sind immens.

10.2.3 Bildung als Transformation von Selbst- und Weltansichten

Ausgehend von starren, beinahe statischen Typisierungen blendet die Sonderpädagogik der 1950er und 1960er Jahre die individuelle Persönlichkeit des Kindes oder des Jugendlichen geradezu aus – beziehungsweise gehört es sogar zu ihrer Zielbeschreibung, Persönlichkeit durch Erziehung zu überformen. Denn „was ein Mensch erlebt, ist anlagemäßig bestimmt; denn das ‚Was‘ wird bedingt durch das ‚Wie‘, d.h. durch die formale Struktur seiner Seele, durch seinen Typus“ schreibt Wittmann über den sogenannten Hilfsschüler (Wittmann 1950a, 14). Er folgert daraus, dass besonders diese „Hilfsschüler“ als Zielgruppe im Bildungssystem zum Kampf mit ihren eigenen Impulsen und Wünschen erzogen werden müssen (Wittmann 1950b, 22). Persönlichkeiten gelten in dieser Sichtweise als biologisch weitgehend vorgegeben – zumindest bei den Kindern und Jugendlichen in dem Einzugsbereich der Sonderpädagogik.

Die Freiheitsgrade im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung für Kinder mit Lernschwierigkeiten durch die Geistigbehindertenpädagogik der 1960er Jahre sind ähnlich minimiert. Allerdings werden Kinder und Jugendliche mit einer sogenannten geistigen Behinderung anders typisiert. Im Unterschied zu den Darstellungen der sogenannten Hilfsschüler gelten sie häufig als freundlich, zugewandt, naiv. Das Bildungskonzept sieht daher auch stärker vor sie zu schützen – wobei das Konzept der Hilfsschule mehr darauf abzielt, andere vor der Klientel zu schützen (siehe Kap. 5; Kap. 6).

Im Zuge der gemeinsamen Erziehung erhält das Thema persönlicher und individueller Entwicklung zentralen Stellenwert innerhalb der Integrations- und Inklusionspädagogik. Zum einen ist dies ein Effekt der bewussten Auflösung des dichotomen Denkens anhand der Differenzlinien von Behinderung – Nichtbehinderung. Damit fällt der Rückgriff auf starre Typisierungen zumindest innerhalb der integrations- und inklusionspädagogischen Theorien weg. Des Weiteren greifen die in Kapitel 9 dargestellten Ansätze und Theorien integrativer und inklusiver Pädagogik auf allgemeine Erklärungskonzepte menschlicher Entwicklung zurück, die sie für alle Kinder zu Grunde legen und aus denen sie Konsequenzen für die Entwicklung und Ausgestaltung pädagogischer Angebote und Programme ableiten. Insbesondere die beiden chronologisch frühen Theorien, die Theorie integrativer Prozesse (siehe Kap. 9.2) und die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands (siehe Kap. 9.3) stellen, gemessen an dem zeitlichen Kontext ihrer Entwicklung, eine immense Erweiterung der Bildungsinhalte für Kinder mit Lernschwierigkeiten dar. Sie betonen im Zusammenhang mit den Bildungsprozessen aller Kinder explizit den Stellenwert der Entwicklung selbstbewusster

Persönlichkeiten. Die Integrations- und Inklusionspädagogik bringt insbesondere folgende Aspekte in Bildungsvorstellungen und Bildungsangebote ein, die sich an dem Leben in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft orientieren und sich erstmals auch an Kinder mit Lernschwierigkeiten richten:

- die Wertschätzung von Vielfalt,
- ein bewusster Umgang mit Differenz auf verschiedenen Ebenen,
- die Auseinandersetzung und Integration teilweise widersprüchlicher psychischer Anteile,
- die Auseinandersetzung und Einigung mit unterschiedlichen Positionen und der Verzicht auf die Verfolgung (Diskriminierung) von Anderssein,
- die Reflexion von und der verantwortungsbewusste Umgang mit Stärke und Schwäche,
- die Reflexion von und der verantwortungsbewusste Umgang mit Nähe und Abgrenzung (anstelle von Verkettung/Symbiose und Ausschluss).

Besonders die Theorie integrativer Prozesse zielt auf diese Aspekte, wenn sie die Verschiedenheit der Kinder in den Gruppen und Schulklassen hervorhebt als förderliches, ja notwendiges Kriterium mit Blick auf die Entwicklung starker und zu demokratischen Verhandlungs- und Teilhabeprozessen fähiger Persönlichkeiten.

Vor dem Hintergrund konstruktivistischer Bildungsvorstellungen kann man Prozesse der Integration neuer und widersprüchlicher Anteile und Sichtweisen in das eigene Selbst- und Weltbild durchaus als Bildungsprozesse fassen. So gilt Bildung innerhalb konstruktivistischer Ansätze als Transformationsprozess des Welt- und Selbstverhältnisses. Bildungsprozesse als Transformationsprozesse bisher bestehender Selbst- und Weltentwürfe, Denk- und Handlungsmuster, Sinn- und Bedeutungsstrukturen und die daraus resultierenden Veränderungen von Handlungsspielräumen und Kompetenzen benötigen Irritationen durch Fremdheitserfahrungen. Bestehende Erklärungsmuster über sich selbst oder die Welt, über die eigene Person in der Welt müssen erschüttert werden, um sich neu zu formieren – erst diese Transformationsprozesse und Ordnungsleistungen konstituieren Bildungsprozesse und unterscheiden sie von anderen Lernprozessen (vgl. Koller 2012; Koller/Marotzki/Sanders 2007; Kokemohr 2007; Marotzki 2006) (näher ausgeführt in Kap. 4.1.3). Die integrations- und inklusionspädagogische Theoriebildung ergänzt, dass es gleichermaßen auch (irritierende) Erfahrungen von Gleichheit und Nähe braucht, damit inklusive Bildungsprozesse gelingen – die Erfahrung eines Jungen, mit einem Mädchen die Freude am Fußballspielen in der Pause zu teilen; die Erfahrung eines aufgewühlten Kindes, sich aus dem wilden Gruppengeschehen zurückzuziehen und die Ruhe in der Nähe eines stark beeinträchtigten Kindes zu genießen; die Erfahrung zweier Kinder, gleichermaßen für Modelleisenbahnen zu schwärmen, ganz gleich, ob einer von ihnen eine Behinderung hat; die Erfahrung zweier Kinder, sich mit einem neugeborenen Geschwisterkind zu arrangieren, wo es vorher scheinbar keine Berührungspunkte zwischen ihnen gab – und vieles mehr.

Erstens sind also heterogene Gruppen und Schulklassen bürger- und menschenrechtlich geboten, damit alle Kinder die Bildungsangebote bekommen, die sie für ihre Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse mit Blick auf Teilhabe und persönliche individuelle Exzellenz benötigen. Darüber hinaus stellen aus bildungstheoretischer Perspektive heterogene Gruppen ein vergleichsweise anregungsreiches Lernumfeld dar, *wenn* Vielfalt bewusst wahrgenommen, wertgeschätzt und die Auseinandersetzung mit Vielfalt pädagogisch angeregt, unterstützt und moderiert wird, und *wenn* Kinder und Jugendliche einen für sie ausreichend sicheren Rahmen erfahren, der es ihnen auch ermöglicht, Erschütterungen bestehender Selbst- und Weltdeutungen zuzulassen und neue Konstruktionen zu wagen.

10.2.4 Bildung in der Perspektive von Teilhabe –

Bildung als Brücke zwischen Individualität und Gemeinschaftlichkeit

In seiner philosophisch geisteswissenschaftlich geprägten Tradition steht das Bildungskonzept (auch) unter der Maßgabe des Autonomie- und Selbstbestimmungsgedankens (siehe Kap. 4). Wenn daraus allerdings abgeleitet wird, dass von Bildung erst ab einem Niveau bewusster, auch sprachlich geäußelter Reflexion des eigenen Erlebens und Handelns in gesellschaftlicher Verantwortung gesprochen werden kann, stellt dieser Aspekt ein Ausschlusskriterium für Menschen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen dar. Eine ungeteilte und für alle Menschen gleichermaßen geltende Forderung nach Inklusion impliziert daher, aus dem Selbstbestimmungsgedanken auch die Verpflichtung abzuleiten, für jeden Menschen die individuell bestehenden Barrieren der Teilhabe möglichst weit abzubauen. Im Kontext von Bildung bedeutet dies, dass das anthropologische Kriterium der Bezugnahme eines Menschen auf die Welt nicht an eine Mindestgrenze kommunikationsfähigen Abstraktions- und Reflexionsvermögens zu binden ist.

Die Untrennbarkeit von Individualität und Gemeinschaftlichkeit in Bildungskonzepten wird in kritischen Auseinandersetzungen mit Bildungspraxis und Bildungstheorie immer wieder hervorgehoben, teilweise angemahnt. Die Aspekte der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit im Kontext von Verantwortlichkeit des einzelnen für die Gesellschaft sind dabei wesentliche Momente (vgl. Klafki 1993; Marotzki 2006; Preuss-Lausitz 1993). Im Kontext der integrations- und inklusionspädagogischen Theoriebildung kommt der Aspekt der Anerkennung auf mehreren Ebenen – der zwischenmenschlichen, der rechtlichen und der solidarischen Ebene – hinzu (vgl. Prengel 2006).

Um diesen Aspekt ergänzt, wird Inklusion als Teilhabeargument in solchen Bildungsvorstellungen auch hinsichtlich der Fragen von Wissen und Information in mehrfachem Sinne aktualisiert: Zum einen ist es wichtig, dass die Person für Wert geachtet wird, an den relevanten Themen und Fähigkeiten teilzuhaben und den Diskurs in ihrem sozialen Umfeld (z.B. der Kindergruppe oder der Schulklasse) mit zu beeinflussen und mit zu prägen. Zum anderen muss die gesellschaftliche Verpflichtung zur Inklusion auch rechtlich wie praktisch gewährleisten, dass niemandem nur aufgrund gruppenbezogener Zuschreibungsprozesse die Vermittlung grundlegender Fähigkeiten zum Leben in der Gesellschaft vorenthalten wird. Darüber hinaus kann Bildung in ihrer konzeptionellen Tradition der wechselwirksamen Mehrdimensionalität nicht (und schon gar nicht ausschließlich) an einem bestimmten abrufbaren Ergebnisstand von Wissen und Information fest gemacht werden. Bildungsprozesse beschreiben eine spezifische Qualität der Bezugnahme auf die Welt, nämlich die Veränderung der Selbst-, Fremd- und Weltbilder durch die Konstruktion von Wissen und Weltdeutung und die Veränderung bisheriger Selbst- und Weltbezüge.

10.2.5 Die organisatorische Seite von Bildung –

Inklusion als Aufforderung zum Systemwechsel

Inklusion kann nicht als ein zusätzliches Angebot eines differenzierten, mehrgliedrigen und segregierenden Bildungssystems verstanden werden. Aber auch auf der Ebene der konkreten Bildungsprogramme zeigt sich, dass die Gewährleistung gelingender Bildungsprozesse für alle Kinder in heterogenen Gruppen und Schulklassen nicht durch die Beibehaltung der existierenden Pädagogik (als Sonder- und als Regelpädagogik) und nicht durch deren Addition zu erreichen ist. Damit wird auch konstatiert, dass es grundsätzlich veränderter Überlegungen in dem Bereich der Vorstellung über Bildung bedarf. Hier müssen inklusive

Bildungsansätze grundsätzlich andere Antworten finden als die nach Leistungs- und vermeintlichen Normalitätskriterien bewertende und selektierende Pädagogik. Es fällt in der Auseinandersetzung mit der gemeinsamen Erziehung etwas besonders ins Gewicht, was ohnehin in allen Kindergruppen und Schulklassen zutrifft: Wenn die Erziehung und Bildung individuell unterschiedlicher Kinder nicht in Gleichmacherei oder Selektion, nicht in immer weiter zu differenzierende, in immer neu zu schaffende und in immer weiter besondernde Bildungsangebote münden soll, muss der Umgang mit Vielfalt als persönliches und gesellschaftliches Potenzial anerkannt werden.

Das Verhältnis von individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und gesellschaftlichen Rechten und Verpflichtungen ist eine zentrale Dimension in Bildungstheorien. Inklusion verwirklicht diese Rechte für alle Kinder, indem sie für Kinder und Jugendliche mit nicht nur vorübergehend, sondern dauerhaft unterschiedlichen Lernbedürfnissen förderliche Bedingungen schafft.

Inklusion markiert im Bildungswesen die Balance zwischen Individualität und Gemeinschaftlichkeit im Kontext eines menschenrechtlichen Anspruchs auf Teilhabe und Gleichberechtigung. Auf organisatorischer und struktureller Ebene kann Heterogenität dabei als die Grundvoraussetzung für gelingende Bildungsprozesse angesehen werden.

11 Fazit:

Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik

11.1 Impulse und Beiträge der frühen integrationspädagogischen Theorien – der Theorie integrativer Prozesse sowie der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands

Im ersten Teil dieser Arbeit dominiert eine kritische Perspektive auf die Traditionen und Denkmuster, die sich in der bundesdeutschen Sonderpädagogik manifestiert haben. Es konnte gezeigt werden, dass die Konstruktionen spezifischer Bildungsbedarfe und -angebote eng aufeinander bezogen sind. So konstruieren die Grenzen des pädagogischen Angebots maßgeblich die Vorstellung von der Behinderung und die Vorstellung von der Behinderung legitimiert das pädagogische Angebot. Zudem haben diese speziellen pädagogischen Angebote die Teilhabe und Partizipation von Kindern mit Behinderung häufig mehr behindert als gefördert (siehe Kap. 5; Kap. 6). In diesen aufeinander abgestimmten Konstruktionen von Bildung, Behinderung und Bildungsangebot finden gesellschaftliche Überzeugungen, Norm- und Wertvorstellungen ihren Ausdruck. Dabei gilt manchmal in einer anachronistischen Weise für die Sonderpädagogik noch, was die Regelpädagogik zu überwinden sucht (siehe Kap. 7). Auf Systemebene ergänzen sich Sonder- und Regelpädagogik in dem bundesdeutschen Bildungssystem durch eine komplementäre Struktur. Dabei gilt die Teilhabe von Menschen mit Behinderung an dem Leben in der Gesellschaft längst als unbestreitbares Ziel – auch bereits zu einer Zeit als über den Weg dahin (durch Separation oder Integration) noch gestritten wird (siehe Kap. 8).

Die frühen integrations- und inklusionspädagogischen Theorien (siehe Kap. 9.2 und Kap. 9.3) sind maßgeblich aus der Kritik der Sondersysteme und der Sonderpädagogik entstanden. Folgerichtig wird aus dieser Richtung stark von den Teilhaberechten der Kinder mit Beeinträchtigung für den Systemumbau argumentiert, wird empirisch nachgewiesen und theoretisch begründet, dass alle Kinder von einem guten inklusiven Unterricht profitieren und dass Verschiedenheit auch und gerade mit Blick auf Lern- und Bildungsprozesse großes Potenzial mit sich bringt. Es sind diese beiden Denktraditionen, die die inklusionspädagogischen Ansätze auszeichnen:

- eine aus bürger- und menschenrechtlichen Ansprüchen abgeleitete Teilhabelogik *sowie*
- der theoretische Rückbezug auf und der Einsatz für die Etablierung von Bildungsvorstellungen, die gleichermaßen Gültigkeit für alle Kinder haben.

Dies soll folgend in fünf zentralen Aspekten näher ausgeführt werden.

► **Aspekt I: Allgemeingültige theoretische Konzepte menschlicher Entwicklung als Grundlage pädagogischen Handelns**

Sowohl die Theorie integrativer Prozesse als auch die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands binden ihre Vorstellungen von Integration im Feld von Erziehung und Bildung an bestehende Theorien menschlicher Entwicklung. Die Theorie integrativer Prozesse fußt auf einem eklektischen psychoanalytisch, systemisch und humanistisch ausgerichteten Verständ-

nis menschlicher Entwicklung; die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands bezieht sich in einer engeren sozialphilosophischen Schulenzugehörigkeit auf das Entwicklungsverständnis der materialistischen Dialektik der kulturhistorischen Schule. Bei allen Unterschieden überwinden beide integrationspädagogischen Theorien die bis dato vorherrschende Annahme einer grundsätzlich verschiedenen Entwicklung mit grundsätzlich unterschiedlichen Entwicklungsbedürfnissen für Kinder mit einer Behinderung und für Kinder ohne eine Behinderung. Damit entziehen sie der Aufteilung in getrennte pädagogische Zuständigkeiten, Orte, Entwicklungslogiken, Erziehungsziele und -inhalte die Begründung und Berechtigung. Erst der Rückgriff auf ein explizites Entwicklungsverständnis ermöglicht auch eine explizit pädagogische Theorie, die ihre Positionen und Vorgehensweisen unter anderem auch daraus ableitet. Eine fundierte Theorie wirkt transparent und handlungsleitend nach „innen“ in die pädagogische Praxis hinein. Reiser (2006,7) konstatiert in diesem Zusammenhang, „dass professionelle Erziehung und Erziehungshilfe ohne ein fundiertes theoretisches Konzept der menschlichen Entwicklung einem Blindflug ohne Radarsystem gleicht“. Nach „außen“ bereichert eine fundierte integrations- und inklusionspädagogische Theorie die inhaltliche Auseinandersetzung mit desintegrativ wirkenden gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungssystem (z.B. der Betonung der Selektions- und Allokationsfunktionen), indem sie wissenschaftlich fundierte Beiträge zu den Bedingungen für und den Wirkungen von individuellen Bildungsprozessen beisteuert – und dies ist neben der Allokationsfunktion immerhin auch ein traditioneller Auftrag von Schule.

Bei aller Unterschiedlichkeit teilen beide Theorien ein konstruktivistisches Bildungsverständnis, womit die Vorstellung einer prinzipiellen Offenheit von Entwicklungs- und Bildungsverläufen einhergeht. Entwicklung ist immer wechselseitig abhängig von der sozialen Interaktion (beispielsweise der Qualität des Bindungsangebotes Erwachsener an Kinder oder der Fähigkeit des Erkennens individueller Entwicklungsthemen des einzelnen Kindes), von der konkret vorgefundenen Beschaffenheit der Welt (beispielsweise der Vielfalt der Themen, Anregungen und Herausforderungen) und dem biografischen Zusammenhang: Immer haben bereits erworbene Kenntnisse, Deutungs- und Verhaltensmuster, haben biografische Aspekte einen Einfluss auf die aktuellen Lern- und Bildungsprozesse der Person. Dies widerspricht der rein biologistischen Vorstellung prognostizierbarer Verläufe bei bestimmten körperlichen, kognitiven oder psychischen Ausgangsbedingungen.

► Aspekt II:

Ein Plädoyer für die Neuausrichtung der Bildungssysteme und der Pädagogik

Mit dem oben aufgeführten Aspekt hängt ein weiterer zusammen: Inklusion – und dies zeigen bereits die integrationspädagogischen Theorien – verwirklicht sich nicht bereits über eine Eingliederung von Kindern mit Behinderung in bestehende Systeme.

Die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands fokussiert auf der Basis kulturhistorischer Deutungsmuster stärker die gesellschaftliche Seite – in bildungstheoretischer Einordnung ist sie eine didaktische Theorie. Sie ist stark von der Erziehungsseite her gedacht, also aus der Perspektive der Strukturierung und der methodischen Aufarbeitung möglicher Angebote der Auseinandersetzung mit der Welt. Auf der Grundlage von für alle Kinder geltenden Entwicklungsprinzipien und grundsätzlich offener Entwicklungsverläufe wird die erzieherische, didaktische Auswahl der Themen und Bereiche dieser Welt bereits zu einer zentralen Frage von Bildungsgerechtigkeit. Theorieimmanent bedeutet dies, dass jede im Voraus getroffene, pauschale thematische Einschränkung der Auseinandersetzungsprozesse

die mögliche Entwicklung begrenzt. Die Erschließung des Gemeinsamen Gegenstands für jedes Kind ist eine didaktisch am gemeinsamen Ort und Thema zu lösende Aufgabe. Jede Selektion in ein Sondersystem erhöht die Isolation aus dem Gesamt der Gesellschaft und drängt die Person in eine konstruierte und in ihren Möglichkeiten begrenzte gesellschaftliche Rolle.

Die Theorie integrativer Prozesse beschreibt Integration als Wechselwirkung auf mehreren Ebenen, auch sie verfügt daher über einen expliziten gesellschaftstheoretischen Bezug. Allerdings konkretisiert sie integrative Prozesse maßgeblich als Prozesse der Entwicklung von Persönlichkeitsstrukturen und kommt damit der Vorstellung von Bildung als fortwährender Transformation von Selbst- und Weltsicht, die der Irritation bedarf, sehr nahe – ohne jedoch Integrationsprozesse explizit als Bildungsprozesse zu bezeichnen.

In der Theorie integrativer Prozesse wie in der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands wird das räumliche Zusammentreffen unterschiedlicher Kinder nicht bereits als Integration bezeichnet. Ein gleicher und von Diskriminierung freier Zugang aller Kinder zu gemeinsamen Bildungsangeboten ist die notwendige rechtlich, ethisch wie pädagogisch begründete Voraussetzung für Integration (und Inklusion). Sie ist nicht die Integration selbst. Diese kann mit den beschriebenen Theorieansätzen charakterisiert werden als gelingende individuelle Entwicklung und Bildung unter den Bedingungen gemeinsamen Lebens und Lernens in heterogenen demokratischen Gesellschaften.

► Aspekt III: Heterogenität als Wirkfaktor gelingender Bildungsprozesse in demokratischen Gesellschaften

Die Theorie integrativer Prozesse wie auch die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands gehen davon aus, dass gemeinsame Erziehung nicht nur mit Blick auf die rechtliche oder ethische Begründung von Teilhabe ohne Alternative in demokratischen Gesellschaften ist. Vielmehr werden durch das Vorenthalten gemeinsamer Erziehung und gemeinsamen Aufwachsens individuelle Bildungsprozesse wie gesellschaftliche Entwicklungsverläufe *behindert*.

In der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands verwirklicht sich Integration erst in der kooperativen Auseinandersetzung mit gemeinsamen kulturellen Bezugspunkten. Aus dieser Perspektive erscheint der Ausschluss von Kindern mit Behinderung und die Reduzierung ihrer Bildungsthemen und -inhalte gerade nicht als Förderung, sondern als Begrenzung und Gefährdung ihrer Entwicklung – als Isolation aus kulturellen Zusammenhängen, die das Erscheinungsbild dessen, was wir als Behinderung wahrnehmen mehr konstruieren als abmildern. Bildung, gefasst als individuelle Auseinandersetzung mit der Welt, wird in der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands auf didaktischer Ebene verankert und inhaltlich stark von der Weltseite (dem gemeinsamen Angebot und der Ermöglichung der Kooperation) her gefüllt.

Die Theorie integrativer Prozesse beschreibt Integration auf mehreren Ebenen. Auf der interindividuellen Ebene erfolgen Auseinandersetzungen mit dem Ziel der Einigung zwischen widersprüchlichen inneren Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen oder zwischen Personen. Diese Auseinandersetzungen erfordern die Erfahrungen von Gleichheit *und* Verschiedenheit. Heterogenität als Merkmal realer Lebensverhältnisse darf deshalb aus Bildungsprozessen nicht künstlich herausgehalten werden, wenn diese zu der Erlangung differenzierter, selbst- und verantwortungsbewusster Persönlichkeiten in der Auseinandersetzung mit sich selbst in der Welt, mit anderen Personen in der Welt sowie mit Dingen und Phänomenen in der Welt führen sollen.

Besonders die Theorie integrativer Prozesse verändert die bisherige Bewertung der heterogenen Zusammensetzung von Gruppen in Kindertagesstätten und Schulen und der hier stattfindenden Bildungsprozesse grundlegend: Die Unterschiedlichkeit der Kinder wird nicht nur toleriert, akzeptiert oder als Normalität anerkannt, sie verliert den Stellenwert als Störfaktor für zielgerichtete pädagogische Interventionen und für die Organisation von Lernprozessen, den sie in der sonder- wie regelpädagogischen Diskussion bis dato innehatte (und der ihr aktuell noch immer anhaftet). Mehr noch: Verschiedenheit wird nach der Theorie integrativer Prozesse zu einer *Bedingung* für gelingende Entwicklungs- und Bildungsprozesse in heterogenen und demokratischen Gesellschaften. Eine Bedingung für alle Kinder, auch für diejenigen ohne diagnostizierten besonderen pädagogischen Förderbedarf.

► Aspekt IV: Erweiterung der Bildungsinhalte für Kinder mit Beeinträchtigungen

Dieser Aspekt gilt insbesondere mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten.

In der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands ist die Aufhebung der Isolation, die durch die Limitierung der thematischen Vielfalt in den sonderpädagogischen Angeboten vorherrscht, ein Kernaspekt. Erst der selbstverständliche Zugang zu den gleichen Themen schafft die Voraussetzung für Teilhabe, indem sich die in der Entwicklung befindlichen individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen auf kulturelle Gemeinsamkeiten beziehen und wiederum auf diese einwirken. Durch das Prinzip der entwicklungslogischen Didaktik soll auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Kinder mit Blick auf ihre individuelle Entwicklung und Bildung reagiert werden.

Auch in der Theorie integrativer Prozesse werden Bildungsinhalte und -ziele für Kinder mit Lernschwierigkeiten nicht grundsätzlich von Bildungsinhalten für Kinder ohne Beeinträchtigung unterschieden. Es stellt jedoch besonders im zeitlichen Kontext der 1980er Jahre eine explizite Erweiterung von Bildungsinhalten für diese Kindergruppe dar, dass Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung wie die Selbstwahrnehmung, die Strukturierung des Selbstbildes und des Selbstbewusstseins oder die Kommunikation im Kontext heterogener Gruppen für alle Kinder als bildungsrelevant betrachtet werden. Bis dahin dominierte das Ansinnen, Kindern die Auseinandersetzung mit ihren eigenen Möglichkeiten und Grenzen zu ersparen und diejenigen mit Beeinträchtigungen in dem „Schonraum“ existierender Sondersysteme abzuschotten. Für Kinder mit Lernschwierigkeiten galt von der inhaltlichen Seite her die „lebenspraktische“ Ausrichtung als zielführend.

Für beide Theorieansätze kann daher konstatiert werden, dass das Verständnis von Integration nichts mit der Zielvorstellung des irgendwie gesellschaftlichen „Integriert-Seins“ zu tun hat. An die Stelle der erzieherischen Aufgabe einer Befähigung zwecks Einordnung in übliche Routinen und Abläufe tritt die Verpflichtung, allen Kindern, auch denjenigen mit Lernschwierigkeiten, Bildungsangebote zu eröffnen, die ihnen die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und die Teilhabe an dem gesellschaftlichen Leben auf der Grundlage ihrer eigenen Lebensentwürfe ermöglichen.

► Aspekt V: Ein gemeinsames Bildungsverständnis für die pädagogischen Teildisziplinen

Beide Theorien formulieren bereits in den ausgehenden 1980er Jahren Aspekte, die aktuell in der Inklusionsdebatte relevant sind – und gehen in einigen Bereichen darüber hinaus. Durch die Bezüge auf allgemeingültige theoretische Grundlagen menschlicher Entwicklung wird die in der bisherigen Aufteilung der Pädagogik in Regel- und Sonderpädagogik vorherrschende Zwei-Gruppen-Logik zumindest für den Faktor Behinderung theoretisch überwunden. Zwar

entwickeln sich beide Theorien in dem Themenbereich Behinderung und konkretisieren sich auf dieses Feld hin – die Anschlussfähigkeit für andere Dimensionen des Verschiedenseins ist jedoch bereits gegeben.

Die beiden vorgestellten Theorien erarbeiten detaillierte Grundlagen für ein positiv gerichtetes Entwicklungs- und Bildungsverständnis mit Blick auf alle Kinder. Neben der Notwendigkeit des Abbaus von Barrieren der Teilhabe in allen Bereichen, auf allen Ebenen und in allen Prozessen des Erziehungs- und Bildungssystems erscheint hier die Grundlage eines gemeinsamen Entwicklungs- und Bildungsverständnisses mit Blick auf alle Kinder ein unverzichtbares Element gemeinsamer Erziehung und Bildung bzw. ein unverzichtbares Element von Inklusion. Hier bieten die Theorie integrativer Prozesse und die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands zwei fundierte wissenschaftliche Konzepte an, auf die auch in der aktuellen Inklusionsdebatte zurückgegriffen werden kann.

11.2 Integrations- und inklusionspädagogische Weiterentwicklungen – die Betonung der Anerkennung von Vielfalt

Die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern ohne Behinderung und Kindern mit Behinderung, insbesondere von Kindern mit Lernschwierigkeiten, berührt im Kern das Thema einer leistungsheterogenen Lerngruppe. Bereits die integrationspädagogischen Theorieansätze stellen deutlich heraus, dass sich Integration bzw. Inklusion nicht einfach durch das Zusammensein der Kinder ereignet. Heterogene Gruppen und Klassen sind die organisatorische Mindestvoraussetzung für die Verwirklichung des menschenrechtlich abgesicherten Anspruchs auf Teilhabe. Es hängt darüber hinaus von der Ausgestaltung der pädagogischen Angebote ab, ob eine optimale individuelle Entwicklung, frei von Diskriminierung und Ausgrenzung, in den gemeinsamen Lerngruppen gewährleistet ist und ob darüber hinaus die Potenziale heterogener Gruppen für die Bildungsprozesse aller Kinder genutzt werden.

Es ist ein Verdienst integrationspädagogischer Theorieentwicklung, dass Vielfalt nicht pauschal unter das Ziel der Kompensation von Entwicklungsrückständen gestellt wird. Unterschiedlichkeit wird nicht unter dem Vorbehalt der schrittweisen Angleichung der Leistungen und Fähigkeiten der Kinder übergangsweise akzeptiert, sondern dauerhaft wertgeschätzt. Andererseits geht es gerade um die Aufhebung von limitierten Bildungsangeboten aufgrund der Zuschreibung einer Lernschwierigkeit und um das Ermöglichen zukunftsöffener individueller Bildungschancen. Damit aktualisiert die Integrations- und Inklusionspädagogik Spannungsfelder pädagogischen Handelns, die nicht einfach nach einer Seite hin aufzulösen sind. In unterschiedlicher Form greifen Annedore Prengel (2006) in ihrem Konzept der Pädagogik der Vielfalt und Hans Wocken (2014b) in seiner Theorie gemeinsamer Lernsituationen diese Aspekte auf.

Hans Wocken geht von der Realität heterogener Gruppen aus und fokussiert in seiner Theorie gemeinsamer Lernsituationen den in integrationspädagogischen Theorien angelegten produktiven Mehrwert von Heterogenität für Entwicklungs- und Lernprozesse aller Kinder. Er beschreibt inklusiven Unterricht als Prozesse der Balance gegensätzlicher Positionen und greift die nicht aufzuhebende und nicht zu umgehende pädagogische Realität des Handelns in Spannungsfeldern auf, denen nur durch eine methodische Vielfalt an Unterrichts- und Lernformen begegnet werden kann. Vielfalt und Gemeinsamkeit müssen dazu immer wieder austariert werden, denn Anerkennung verwirklicht sich in der nicht zu hinterfragenden Zugehörigkeit bei individueller Verschiedenheit.

In dem Begriff der egalitären Differenz konkretisiert Annedore Prengel das unauflösliche Spannungsverhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit. Mit ihrem Konzept einer Pädagogik der Vielfalt formuliert sie eine pädagogische Anerkennungstheorie. Für die Integrations- und Inklusionspädagogik im Besonderen erschließt Prengel bereits in den 1990er Jahren wichtige, die Integrationspädagogik inhaltlich und theoretisch erweiternde Bezugssysteme für das Verständnis von Differenz als soziales Konstrukt. Mit der Rezeption der sozialphilosophischen Anerkennungstheorie Axel Honneths und der Analyse benachbarter differenztheoretischer Diskurse in den Feldern Kultur und Geschlecht knüpft die Pädagogik der Vielfalt an übergeordnete sozialwissenschaftliche und gesellschaftstheoretische Theoriediskurse an. Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen Inklusionsdebatte als ein wichtiger Beitrag, da sich hier der Diskurs einerseits weiterhin aus der Kritik an Schule und Gesellschaft speist – nun aber zunehmend metatheoretische und feldübergreifende Überlegungen einbezieht (vgl. Sturm 2016, 182).

11.3 Inklusion und Bildungsgerechtigkeit – von der Chancengleichheit zur Chancengerechtigkeit

In den neueren Auseinandersetzungen mit der gemeinsamen Erziehung und Bildung von in vielerlei Hinsicht verschiedenen Kindern in dem Kontext einer demokratischen und auf Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit ausgerichteten Gesellschaft finden sich methodische und didaktische Überlegungen sowohl von der integrations- und inklusionspädagogischen wie auch von der allgemeinpädagogischen Seite. Hier wird das Augenmerk stark auf die Wahrnehmung, die Wertschätzung und den Umgang mit Verschiedenheit gelegt – auf wissenschaftlicher Ebene auch auf die Konstruktionsmechanismen von Differenz.

Die Beschäftigung mit den grundlegenden integrations- und inklusionspädagogischen Theorien hat gezeigt, dass sie auf Referenztheorien zurückgreifen, die einem konstruktivistischen Wissenschaftsverständnis zugeordnet werden können. Auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft fußen die inklusiven didaktischen Entwürfe auf konstruktivistischen Bildungsvorstellungen. Bei aller Unterschiedlichkeit im Detail fassen diese Bildung konsequent als Prozess – ein Prozess, dem einerseits auf der „Außenseite“ bereits sozial konstruiertes Wissen angeboten wird und der sich andererseits in der „Innensicht“ als eine fortwährende Transformation von Interpretation, Sinn- und Bedeutungszuschreibung kennzeichnen lässt. Bildungsprozesse sind damit Prozesse der sozial vermittelten Aushandlung von Welt- und Selbstsichten. Sie finden statt in einem Spannungsfeld von Kontextbedingungen und von individuellen und momentanen kognitiven Strukturen. Diese Sichtweise ermöglicht es, einen Kernbefund sozialwissenschaftlicher Bildungsforschung, nämlich die Wechselwirkung zwischen Ausgangsbedingungen und Erfolg in dem System Schule (vgl. Budde 2012), pädagogisch didaktisch aufzugreifen: Die unterschiedlichen Zugänge, Fähigkeiten, Herausforderungen und Bedürfnisse der Kinder erfordern unterschiedliche Unterstützungsangebote, um individuell gelingende Lern- und Bildungsprozesse für jedes Kind zu gewährleisten.

Norwendig ist daher sowohl auf gesellschaftlicher wie auf unterrichtspraktischer Ebene der Wandel von der Idee der Gewährung möglichst optimaler Chancengleichheit zu der Verpflichtung um ein aktives Bemühen um Chancengerechtigkeit (vgl. Reich 2014). Nicht die für Alle gleichen Bedingungen gewährleisten Teilhabe an den pädagogischen Programmen und Zielen, sondern die individuelle Berücksichtigung der bestehenden Barrieren und deren Reduzierung beziehungsweise deren Abbau.

11.4 Erkenntnisse und Baustellen

► Inklusion benötigt reflektierte und für alle Kinder gültige Entwicklungs- und Bildungsvorstellungen

In allen genannten integrations- und inklusionspädagogischen Ansätzen werden Wirkungen der gemeinsamen Erziehung sowie didaktische Überlegungen in einen theoretischen Rahmen übergeordneter Entwicklungs- und Bildungsvorstellungen eingebunden. Es ist eine Grundvoraussetzung für inklusive Bildungsvorstellungen, Unterrichtstheorien oder Didaktiken, dass sie innerhalb ihrer Theorie auf allgemeinen Entwicklungs- und Bildungsvorstellungen für alle Kinder gründen und nicht bereits auf anthropologischer und biologistischer Ebene eine Regel- und eine Sonderentwicklung hypostatieren und davon ausgehend in einen regulären und einen speziellen Bildungsbedarf unterscheiden. Als besonders anschlussfähig erweisen sich hier konstruktivistische Bildungsvorstellungen. In der Praxis dominieren häufig Feststellungsverfahren des besonderen pädagogischen Förderbedarfs und ihre (diagnostischen) Ergebnisse die Sichtweisen auf einzelne Kinder – als diejenigen, deren Bildungsprozesse grundständig anders funktionieren und die es „trotzdem“ zu „inkludieren“ gilt.

► Inklusion realisiert sich nicht durch das Zusammensein der Kinder und Jugendlichen an einem Ort, und sie realisiert sich nicht durch Individualisierung –

Inklusion lebt von dem Spannungsverhältnis von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit

Inklusion ist mehr als das Zusammensein an einem Ort. Alltägliche Selektions- und Diskriminierungserfahrungen von Kindern können entstehen durch pauschal unterschiedliche Zuständigkeiten von Regel- und Sonderpädagogen – aber auch durch die latente Wirkung (unreflektierter) Vorstellungen über Strukturen, Prozesse und Ziele von Entwicklung und Bildung. Bildungsvorstellungen müssen sich einerseits auf übergeordnete Gemeinsamkeiten der Bildungsangebote für alle Kinder beziehen und andererseits Möglichkeiten für individualisierte Zugänge zu Themen sowie individuelle Entwicklungs-, Lern- und Bildungsziele im Blick haben.

Für die Praxis gilt, dass ohne die Reflexion übergeordneter Bildungsvorstellungen die Gefahr besteht, dass ein unverändertes, selektierendes und diskriminierendes Unterrichtsgeschehen unter dem Etikett der Inklusion bestehen bleibt (vgl. Böing 2015; Reich 2014), oder dass inklusiver Unterricht durch die alleinige Aufmerksamkeit auf den Umbau der Systeme zu einem „zusätzlichen Anbau an das viergliedrige Schulsystem“ (vgl. Wocken 2011, 2014a), zu rein struktureller „De-Segregation“ (vgl. Hinz 2013) oder, auf methodischer Ebene, zu einer „Spielerei“ (vgl. Böing 2015) mit den Versatzstücken der Individualisierung, individuellen Förderung oder inneren Differenzierung verkommt.

► Lern- und Bildungsprozesse stehen in komplexen Wechselwirkungen mit dem sozialen Kontext – Der Wandel von dem Ideal der Chancengleichheit zu der Idee der Chancengerechtigkeit

Spezielle Unterstützungsbedarfe in Lern- und Bildungsprozessen können durch vielfältige Herausforderungen entstehen. Werden Bildungsprozesse als kontextabhängig begriffen, werden ja gerade die Wechselwirkungen *zwischen* und die Passung *mit* den individuellen körperlichen, psychischen oder sozialen Voraussetzungen und den Bildungsangeboten zentral. Temporär oder dauerhaft bestehende Risiken für Entwicklungs- und Bildungsprozesse und individuelle Unterstützungsbedarfe zu leugnen, wäre nicht nur eine Illusion, sondern eine

Absage an den inklusiven Grundsatz, allen Mitgliedern der Gesellschaft volle Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen.

Dabei ist zu bedenken, dass Unterstützungsbedarfe, sowie die geleistete Unterstützung selbst, immer auch auf der Basis zugänglicher Interpretationen und Konstruktionen von Normen, Zielen und Hilfen zu reflektieren sind. Häufig bestehen in Bildungseinrichtungen eingetretene Pfade der Interpretation von mangelnder Leistungsfähigkeit oder erschwelter Entwicklung.

► Annäherung von zwei Seiten – Inklusionspädagogik und Regelpädagogik

Integrations- und inklusionspädagogische Ansätze, die ihren Ursprung in der Behindertenhilfe und kritischen Sonderpädagogik haben, betonen traditionell Teilhabeaspekte und den Abbau von Barrieren der Teilhabe für alle Kinder. Auseinandersetzungen mit Inklusion, die aus dem allgemein- und regelpädagogischen Feld kommen, richten ihr Augenmerk stärker auf die Herausforderung, die Inklusion dort bedeutet, nämlich die bewusste Wahrnehmung und Sensibilität für Verschiedenheit. Damit verbunden wächst das wissenschaftliche Interesse für die häufig verborgenen Mechanismen von Diskriminierungsprozessen und deren Folgen. Inklusion erfordert, dass die gut etablierte getrennte Zuständigkeit für bestimmte Kindergruppen auch innerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen überwunden wird. Die Inklusionspädagogik muss ihre relative Exklusion aus der allgemeinen Pädagogik überwinden und einen stärkeren Anschluss an eine gemeinsam zu führende erziehungswissenschaftliche Debatte finden (vgl. Hinz 2013; Wocken 2014c, 2014d) – auch über das schulische Feld hinaus. Umgekehrt setzen sich Autoren aus der allgemeinen Pädagogik zunehmend mit Inklusion in dem Bildungswesen auseinander (vgl. Budde/Hummrich 2013; Reich 2012, 2014, 2015; Siedenbiedel 2015; Siedenbiedel/Theurer 2015; Schmidt 2014; Trautmann/Wischer 2011), bisher jedoch ohne die Befunde und Erträge der vorhandenen integrations- und inklusionspädagogischen Theoriebildung und Praxisforschung hinreichend zu beachten.

Eine wesentliche theoretische Grundlage von Inklusion darf bei all den unterschiedlichen Ebenen und Bezugspunkten der praxisbezogenen und auch der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen nicht außer Acht gelassen werden: Es ist die untrennbare Verbindung der Dimensionen von Vielfalt/Individualität und Gemeinsamkeit.

Was dominiert in der Inklusionsdebatte – die Reproduktion oder die Dekonstruktion von Differenzlinien?

Kritiker merken an, dass sich die aktuelle Debatte um Inklusion stark auf die Frage des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung konzentriert und dass dies eine Engführung des Inklusionskonzepts mit sich bringe. Dieser Aspekt wurde auch in frühen wissenschaftlichen Arbeiten zur gemeinsamen Erziehung (vgl. Hinz 1993; Prengel 1993; Preuss-Lausitz 1993) reflektiert und das Konzept der Integration/der Inklusion um andere Differenzlinien erweitert. In der Integrations- und Inklusionsforschung gilt der Faktor Behinderung allerdings als Ausgangspunkt der Analyse von Zusammenhängen der Zuschreibung und der Selektion und Segregation, die sich in der Bundesrepublik besonders deutlich in dem Zusammenspiel von Beeinträchtigung und Bildungswesen zeigen.

Behinderung stellt auch aktuell eine relevante Dimension dar, um Diskriminierung in dem Bildungssystem und ihre weitreichenden Folgen für das Individuum zu verdeutlichen. Auch für andere Personengruppen bestehen nachweisbare strukturell bedingte Erschwernisse und verdeckte wie auch ganz offen zu Tage tretende Diskriminierungen. Es gibt jedoch keine

in diesem Maße gesellschaftlich anerkannte Form der Ausgrenzung, wie sie hierzulande für Menschen mit Behinderung, insbesondere mit Lernschwierigkeiten, seit langem etabliert ist. Sie nicht in ein Sondersystem zu überführen, kann gar den Vorwurf der Vernachlässigung einbringen.

Trotzdem ist es geboten, der Verengung der Debatte auf die Merkmale von Behinderung oder Nichtbehinderung entgegenzuwirken. Einerseits, da dies die von dieser Etikettierung betroffenen Kinder und Jugendlichen dauerhaft „besondert“ und ausgrenzt und andererseits, da andere wesentliche Aspekte des Verschiedenseins in Bildungskontexten ausgeblendet bleiben. Wenn, worauf aktuelle Entwicklungen hinweisen⁶⁷, das noch immer zu großen Teilen als individuelles Merkmal verstandene Differenzkriterium einer Behinderung als Erklärungsmodell für Lernerschwernisse ausgeweitet wird, geraten strukturelle Benachteiligung wie Armutslagen, kulturelle Herkunft oder andere Diskriminierungserfahrungen noch weiter aus dem Blick. Insbesondere in Schulen, die sich alleine aufgrund der Aufnahme von Kindern mit Behinderung bereits als inklusive Schule verstehen, besteht das Risiko, dass gesellschaftliche Problemlagen und konflikthafte Passungsverhältnisse zwischen Kind/Familie und Schule über Diagnoseverfahren individualisiert und einer strukturellen Reflexion und Bearbeitung entzogen werden (vgl. Budde/Hummrich 2013; Schmidt 2014). Zudem sind die Effekte noch weitgehend unerforscht, die innerhalb der Bildungseinrichtungen zu der Konstruktion und Verfestigung von „Behinderung“ führen. Eine stärkere Orientierung an übergreifender sozialer Ungleichheits- und Intersektionalitätsforschung kann eine geeignete Grundlage für die Einordnung inklusionspädagogischer Aspekte in relevante soziale Strukturkategorien bieten, sie darf im Sinne der Verwirklichung von Chancengerechtigkeit auf Teilhabe die Risiken, die mit der historisch und strukturell gewachsenen Besonderheiten der Zuschreibung einer Behinderung angesprochen sind, aber auch nicht aus dem Blick verlieren.

⁶⁷ In den letzten Jahren steigen im Bundesdurchschnitt sowohl die Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht als auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen an. Erst für das Schuljahr 2013/2014 ging der Schüleranteil an Förderschulen gering zurück (vgl. Klemm 2015, 2013).

12 Literaturverzeichnis

- Ackeren, Isabell van/Klemm, Klaus (2011): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. 2. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Adorno, Theodor W. (1962): Theorie der Halbbildung. In: Theodor W. Adorno/Walter Dirks (Hrsg.): Max Horkheimer, Theodor W. Adorno. Sociologica II. Reden und Vorträge. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt, 168-192.
- Aebli, Hans (1969): Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (im Auftrag des Deutschen Bildungsrats – Gutachten und Studien der Bildungskommission) Band 4. Stuttgart: Ernst Klett, 151-191.
- Ahmed, Sarina/Pohl, Axel/Schwanenflügel, Larissa v./Stauber, Barbara (Hrsg.) (2013): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn: Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung.
- Bach, Heinz (1966a): Grundsätze zur Errichtung von Sonderschulen für praktisch Bildbare. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Sonderheft, April 1966, 148-159.
- Bach, Heinz (1966b): Idee und Gestalt der Sonderschule für geistig behinderte Kinder. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (Hrsg.): Die schulische Förderung des geistig behinderten Kindes. Handbücherei der Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind. Band 6. Marburg/Lahn, 9-19.
- Bach, Heinz (1966c): Vorwort. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (Hrsg.): Die schulische Förderung des geistig behinderten Kindes. Handbücherei der Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind. Band 6. Marburg/Lahn, o. S.
- Bach, Heinz (1968): Grundfragen der Geistigbehindertenpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 19, 241-250.
- Bach, Heinz (1969): Geistigbehindertenpädagogik. 2., unveränderte Aufl., Berlin: Marhold (Erstausgabe 1967).
- Bach, Heinz (1974): Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 34. Sonderpädagogik 3. Stuttgart: Klett, 17-115.
- Bach, Heinz (1996): Begriffe im Bereich der Sonderpädagogik. Wegweiser und ihre Risiken. In: Günther Opp/Franz Peterander (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München: Ernst Reinhardt, 36-44.
- Baumgart, Franzjörg (2007): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. 1. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Begemann, Ernst (1970): Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der ‚Hilfsschulpädagogik‘. Hannover: Herman Schroedel Verlag.
- Benner, Dietrich (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (4), 481-496.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, 174-215.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2011): Geschichte der Pädagogik. Von Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam.
- Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotential der UN-Behindertenrechtskonvention (Essay, 5). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf3.pdf (Zugriff am 31.12.2015).
- Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bleidick, Ulrich (1966): Die Sonderschule für geistig Behinderte. Vorbemerkungen zum Thema. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Sonderheft, April 1966, 145-147.
- Bleidick, Ulrich (1969): Begabung und Lernen. Sammelreferat über neue Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 20, 403-433.

- Bleidick, Ulrich (1978): Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. 3. Aufl., Berlin: Marhold.
- Bleidick, Ulrich (1998): Der Verband und die Bildungspolitik 1948 bis 1998. In: Andreas Möckel (Hrsg.): Erfolg Niedergang Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen. München: Ernst Reinhardt, 96-163.
- Bleidick, Ulrich/Ellger-Rüttgardt, Sieglind L. (2008): Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidick, Ulrich/Hagemeister, Ursula (1977): Einführung in die Behindertenpädagogik I. Band I: Allgemeine Theorien und Bibliographie. Stuttgart: Kohlhammer.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Referat Information, Publikation, Redaktion. Bonn: Hausdruckerei BMAS. Verfügbar unter: <http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf> (Zugriff am 31.12.2015).
- Böhnisch, Lothar (2012): Lebensbewältigung. In: Werner Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Aufl., Wiesbaden: VS, 219-233.
- Böing, Ursula (2015): Zum Bildungsverständnis eines inklusiven Unterrichts. In: Catrin Siedenbiedel/Caroline Theurer (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen: Prolog-Verlag, 276-286.
- Booth, Toni/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2003): Index für Inklusion. Verfügbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Zugriff am 22.12.2015).
- Booth, Toni/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion. Tageseinrichtung für Kinder. Frankfurt a. M.: GEW.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl., Heidelberg: Springer.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Brezinka, Wolfgang (1969): Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Probleme einer Theorie der erzieherischen Wirkung. Konstanz: Universitätsverlag.
- Buber, Martin (1962): Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Buber, Martin (1964): Reden über Erziehung. 8. Aufl., Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (4), 523-539.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, 4. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (Zugriff am 13.02.2014).
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Gender Studies. Berlin: edition suhrkamp.
- Carnap, Roderich v./Edding, Friedrich (1962): Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952-1960. Frankfurt a. M.: Hochschule für internationale pädagogische Forschung.
- Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3. Aufl., Heidelberg: Edition S (Erstausgabe 1997).
- Cohn, Ruth C. (1997): Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems. Axiome, Postulate, Hilfsregeln (1974). In: Ruth Cohn: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 13. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta, 120-128.
- Cohn, Ruth C. (2008): Buch II. In: Alfred Farau/Ruth C. Cohn (Hrsg.): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. 4. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, Ruth C./Terfurth, Christina (Hrsg.) (2007): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. 5. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cowlan, Gabriele/Deppe-Wolfinger, Helga/Kreis, Gisela/Kron, Maria/Reiser, Helmut (1991): Der Weg der integrativen Erziehung vom Kindergarten in die Schule. Wissenschaftliche Begleitung von Klassen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern an Schulen des Primarbereichs in Hessen. Zwischenbericht. (Evangelische Französisch-reformierte Gemeinde Frankfurt/Schriftenreihe Lernziel Integration, 12). Bonn: Reha-Verlag.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg: Nannen.
- Dederich, Markus (2016): Bildungsgerechtigkeit. In: Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger/Reinhard Markowetz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 92-96.
- Deppe-Wolfinger, Helga (1990): Zur Geschichte integrativer Klassen und Schulen. In: Helga Deppe-Wolfinger/Annedore Prengel/Helmut Reiser: Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland, 1976-1988. Weinheim u.a.: Juventa/DJI Verlag, 11-34.

- Deppe-Wolfinger, Helga/Prenzel, Annedore/Reiser, Helmut (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland, 1976-1988. Weinheim u.a.: Juventa/DJI Verlag.
- Derman-Sparks, Louise (2013): Anti-Bias Education for Everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle. In: Petra Wagner (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder, 279-294.
- Der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (1938): Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich. Reichsschulpflichtgesetz. Fundstelle: Reichsgesetzblatt 1938 I, S. 799. Verfügbar unter: <http://www.verfassungen.de/de/de33-45/schulpflicht38.htm> (Zugriff am 27.12.2015).
- Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart: Ernst Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Ernst Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Ernst Klett.
- Dewey, John (1998): Die Suche nach Gewissheit. Eine Untersuchung des Verhältnisses von Erkenntnis und Handeln. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Erstausgabe 1929).
- Dichans, Wolfgang (1990): Der Kindergarten als Lebensraum für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dierlamm, Theodor (1962): Die Mittelstufe in der Heimsonderschule der Heil- und Pflegeanstalt Stetten i.R. In: Lebenshilfe e.V. (Hrsg.): Zur Methodik und Praxis der Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für geistig behinderte Kinder. Handbücherei der Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind. Band 1. Marburg/Lahn, 36-48.
- Dierlamm, Theodor (1966): Rechtliche Grundlagen der Sonderschule für geistig Behinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Sonderheft, April 1966, 160-163.
- DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.) (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Offizielle deutsche Übersetzung der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) von 2001. World Health Organization, Genf. Verfügbar unter: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klasi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf (Zugriff am 31.12.2015).
- Döring, Klaus W. (1968): Zum neueren Begabungsbegriff und seiner sonderpädagogischen Bedeutung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 19, 113-124.
- Dörpinghaus, Andreas (2015): Theorie der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (4), 464-480.
- Dreßler, Jens/Sander, Wolfgang (2015): Bildung – Renaissance einer Leitidee. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (4), 461-463.
- Eberwein, Hans (1970): Die Sonderschule als Integrationsfaktor der Gesamtschule – ein pädagogisch-soziologisches Problem. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 21 (6), 311-327.
- Eberwein, Hans (2008): Zur Entstehung und Entwicklung des Sonderschulwesens – Darstellung und Kritik. In: Hans Eberwein/Johannes Mand (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktischen Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-22.
- Eckhart, Michael/Haebler, Urs/Sahli Lozano, Caroline/Blanc, Philippe (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern: Haupt Verlag.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind, L. (1998a): Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands auf dem Weg von der Weimarer Republik in das „Dritte Reich“. In: Andreas Möckel (Hrsg.): Erfolg Niedergang Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen. München: Ernst Reinhardt, 50-95.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind, L. (1998b): Entwicklung des Sonderschulwesens. In: Christa Berg (Hrsg., unter Mitarbeit von Christoph Führ/Carl Ludwig Furck): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI, 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München: Beck, 356-377.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind, L. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. München: Ernst Reinhardt.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind, L. (2016): Historischer Überblick. In: Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger/Reinhard Markowetz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-27.
- Ennen, Georg (1966): Intellektuelle Erziehung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (Hrsg.): Die schulische Förderung des geistig behinderten Kindes. Handbücherei der Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind. Band 6. Marburg/Lahn, 75-84.

- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Susann Fegter/Fabian Kessl/Antje Langer/Marion Ott/Daniela Rothe/Daniel Wrana (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, 9-55.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Feuser, Georg (Hrsg.) (1977a): behinderte Pädagogik, behindernde Pädagogik, verhinderte Pädagogik. Beiheft zur Vierteljahresschrift Behindertenpädagogik, Nov. 1977, 16. Jg.
- Feuser, Georg (1977b): Die Abgrenzung geistiger Behinderung und Lernbehinderung – ein Problemaufriss – In: Georg Feuser (Hrsg.): behinderte Pädagogik, behindernde Pädagogik, verhinderte Pädagogik. Beiheft zur Vierteljahresschrift Behindertenpädagogik, Nov. 1977, 16. Jg., 143-156.
- Feuser, Georg (1987): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Ein Zwischenbericht. 3. Aufl., Bremen: Selbstverlag Brem. Ev. Kirche.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“. Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html> (Zugriff am 22.12.2015).
- Feuser, Georg (2008): Gemeinsamer Gegenstand. In: Sabine Lingenauber (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Kindertageseinrichtungen. Bochum: projektverlag, 60-65.
- Feuser, Georg (2009): Momente Entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hans Eberwein/Sabine Knauer (Hrsg.): Integrationspädagogik. 7. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz, 280-294.
- Feuser, Georg/Meyer, Heike (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Solms: Jarick Oberbiel.
- Feuser, Georg/Wehrmann, Ilse (Hrsg.) (1985): Informationen zur Gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule. Bremen: Selbstverlag Brem. Ev. Kirche.
- Fischer, Erhard (2010): ‚Geistige Behinderung‘ – Fakt oder Konstrukt? Sichtweisen und aktuelle Entwicklungen. In: Erhard Fischer (Hrsg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen. 2. Aufl., Oberhausen: Athena, 13-44.
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prenal (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl., Weinheim: Juventa, 437-455.
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Wassilios E. Fthenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder, 18-37.
- Gerspach, Manfred (1989): Einführung in die Heilpädagogik. Frankfurt a. M.: Jugend-u.-Politik-Verlag.
- Gottschaldt, Kurt (1969): Begabung und Vererbung. Phänotypische Befunde zum Begabungsproblem. In: Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (im Auftrag des Deutschen Bildungsrats – Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4). Stuttgart: Ernst Klett, 129-150.
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (1854): Deutsches Wörterbuch; Bd. 2. Verfügbar unter: <http://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemma=bildung> (Zugriff am 19.11.2015).
- Gruhle, Hans W. (1950): Grenzen der Erziehbarkeit. In: Heilpädagogische Blätter 1 (September), 1-13.
- Gstach, Johannes (2016): Die Entstehung der Heilpädagogik. In: Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger/Reinhard Markowetz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-32.
- Habermas, Jürgen (1968): Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1985): Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hanselmann, Heinrich (1976): Einführung in die Heilpädagogik. 9. Aufl., Zürich: Rotapfel (Erstausgabe 1930).
- Hansmann, Otto (1988): Kritik der sogenannten ‚theoretischen Äquivalente‘ von ‚Bildung‘. In: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 21-54.

- Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (1988): Die Eröffnung des Diskurses. In: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 9-17.
- Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, Ulrich (2003): Integrative Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hentig, Hartmut v. (1968): Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule und der Industriegesellschaft. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, Hartmut v. (1996): Bildung. Ein Essay. München: Carl Hanser.
- Hentig, Hartmut v. (1997): Die Schule neu denken. 3. Aufl., München: Carl Hanser.
- Hering, Sabine/Münchmeier, Richard (2010): Restauration und Reform – Die Soziale Arbeit nach 1945. In: Werner Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS, 109-130.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Irmgard Heydorn/Hartmut Kappner/Gernot Koneffke/Edgar Weick (Hrsg.): Heinz-Joachim Heydorn. Werke. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Bd. 4 (1971-1974). Vaduz: Topos, 57-157.
- Heyer, Peter (2009): Grundschule – Schule für alle Kinder. Grundsätze zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: Hans Eberwein/Sabine Knauer (Hrsg.): Integrationspädagogik. 7. Aufl., Weinheim: Beltz, 191-200.
- Hildeschiedt, Anne/Sander, Alfred (2007): Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In: Hans Eberwein/Sabine Knauer (Hrsg.): Integrationspädagogik. 7. Aufl., Weinheim: Beltz, 304-312.
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio.
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Irntraud Schnell/Alfred Sander (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74.
- Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion – online.net, 1/2013. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> (Zugriff am 16.02.2014).
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2010): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Humboldt, Wilhelm v. (1968): Theorie der Bildung (1793). In: Albert Leitzmann (Hrsg.): Wilhelm v. Humboldt: Werke. Erster Band 1785-1795. Berlin: Walter de Gruyter & Co, 282-287 (Nachdruck der Ausgabe von 1903).
- Hurrelmann, Klaus (2012): Sozialisation. 10., vollst. überarbeitete Aufl., Weinheim: Beltz.
- Jantzen, Wolfgang (1977): Materialistische Analyse der Sozialisation von Behinderten und Folgen für Erziehung und Unterricht. In: Georg Feuser (Hrsg.): behinderte Pädagogik, behindernde Pädagogik, verhinderte Pädagogik. Beiheft zur Vierteljahresschrift Behindertenpädagogik, Nov. 1977, 16. Jg., 37-55.
- Jantzen, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, Wolfgang (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, Wolfgang (2010a): Allgemeine Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik. In: Detlev Horster/Wolfgang Jantzen (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 1: Wissenschaftstheorie. Stuttgart: Kohlhammer, 15-45.
- Jantzen, Wolfgang (2010b): Auf dem Weg zu einem Neuverständnis der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘. In: Birger Siebert (Hrsg.): Integrative Pädagogik und die kulturhistorische Theorie. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 97-104.
- Kastl, Jörg Michael/Felkendorff, Kai (Hrsg.) (2014): Behinderung, Soziologie und gesellschaftliche Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS.
- Katzenbach, Dieter (2007): Vielfalt braucht Struktur. In: Dieter Katzenbach (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Frankfurt a. M.: Johann-Wolfgang-Goethe Universität, 9-12.
- Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1990): Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, 91-102.

- Klafki, Wolfgang (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 5. Aufl., Weinheim: Beltz (Erstausgabe 1985).
- Klee, Ernst (1992): Sichten und – Vernichten. In: *Zeit online* vom 11.09.1992. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/1992/38/sichten-und-vernichten> (Zugriff am 27.12.2015).
- Klee, Ernst (2004): ‚Euthanasie im NS-Staat‘. Die ‚Vernichtung lebensunwerten Lebens‘. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Klee, Ernst (2005): *Das Personenlexikon zum Dritten Reich. Wer war was vor und nach 1945?* Frankfurt a.M.: Fischer.
- Klein, Gabriele/Kreie, Gisela/Kron, Maria/Reiser Helmut (1987): *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. Weinheim u.a.: Juventa/DJI Verlag.
- Klemm, Klaus (2013): *Inklusion in Deutschland. Eine bildungsstatistische Analyse*. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie_Inklusion_Klemm_2013.pdf (Zugriff am 09.01.2016).
- Klemm, Klaus (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf (Zugriff am 30.12.2015).
- Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf (2011): *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechts-konvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Verfügbar unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf (Zugriff am 30.12.2015).
- Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf (2012): Was ist guter inklusiver Unterricht? In: Klaus Metzger/Erich Weigl (Hrsg.): *Inklusion – praxisorientiert*. Berlin: Cornelsen, 19-32.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/.../Vollmer, Helmut. J. (2009): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung (unveränderter Nachdruck von 2007).
- KMK – Schulausschuss der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (1960): *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Bonn: J. F. Carthaus.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (1972): *Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Beiheft 9, Juni 1972.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Beschluss vom 06.05.1994. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf (Zugriff am 31.12.2015).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss vom 20.10. 2011. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff am 18.01.2016).
- Kokemohr, Rainer (1989): *Bildung als Begegnung? Logische und Kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie E. Wenigers und ihre Bedeutung für biografische Bildungsprozesse in der Gegenwart*. In: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 327-373.
- Kokemohr, Rainer (2007): *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozess-theorie*. In: Hans-Christoph Koller/Winfried Marotzki/Olaf Sanders (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript Verlag, 13-68.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (2007): *Einleitung*. In: Hans-Christoph Koller/Winfried Marotzki/Olaf Sanders (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript Verlag, 7-12.
- Kornmann, Reimer (1977): *Kritik herkömmlicher diagnostischer Verfahren in der Sonderpädagogik und alternative Konzepte*. In: Georg Feuser (Hrsg.): *behinderte Pädagogik, behindernde Pädagogik, verhinderte Pädagogik*. Beiheft zur Vierteljahresschrift *Behindertenpädagogik*, Nov. 1977, 16. Jg., 11-21.
- Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2011): *„Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. 2. Aufl., München: Ernst Reinhardt.
- Kron, Maria (1988): *Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung*. Frankfurt a. M.: AFRA.
- Kron, Maria (2005): ‚Behinderung‘ – notwendiger Begriff in der inklusiven Pädagogik? In: Ute Geiling/Andreas Hinz (Hrsg.): *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 82-86.

- Kron, Maria (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdung auf Gruppenebene. In: Max Kreuzer/Borgunn Ytterhus (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Ernst Reinhardt, 189-199.
- Kron, Maria (2009): Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. Theorienansätze und Praxiserfahrungen. In: Hans Eberwein/Sabine Knauer (Hrsg.): Integrationspädagogik. 7. Aufl., Weinheim: Beltz, 178-190.
- Kron, Maria (2010): Einleitung. In: Maria Kron/Birgit Papke/Marcus Windisch (Hrsg.): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-16.
- Kron, Maria (2013): Bildungsinstitution Schule – Be- und Entgrenzung von Entwicklungen ihrer Schüler/innen. In: Ulrike Buchmann/Eckart Diezemann (Hrsg.): Subjektentwicklung und Sozialraumgestaltung als Entwicklungsaufgabe. Szenarien einer transdisziplinären Realutopie. Frankfurt: G.A.F.B., 307-318.
- Kron, Maria/Papke, Birgit/Windisch, Marcus (Hrsg.) (2010): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laewen, Hans-Joachim (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Hans-Joachim Laewen/Beate Andres (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz, 16-102.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2013): Diskursforschung und Diskursanalyse. In: Barbara Frieberthäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl., Weinheim: Juventa, 335-349.
- Lebenshilfe – Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V. (1960): Denkschrift zur Lage der geistig behinderten Kinder, die noch bildungsfähig sind, aber nicht durch öffentliche Bildungseinrichtungen erfasst werden. Marburg/Lahn: Archiv der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.
- Lebenshilfe – Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V. (Hrsg.) (1962) : Zur Methodik und Praxis der Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für geistig behinderte Kinder. Handbücherei der Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind. Band 1. Marburg/Lahn.
- Lebenshilfe – Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V. (1966) (Hrsg.): Die schulische Förderung des geistig behinderten Kindes. Handbücherei der Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind. Band 6. Marburg/Lahn.
- Leontjew, Alexej N. (1959): Die Prinzipien der psychischen Entwicklung des Kindes und das Problem des geistigen Zurückbleibens. Verfügbar unter: <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/leontjew/leontjew.1959.pdf> (Zugriff am 07.11.2015).
- Leontjew, Alexej N. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Lesemann, Gustav/Dohrmann, Paul (1949): Zum Geleit. Vorwort zur 1. Ausgabe. In: Heilpädagogische Blätter 1 (1), 1-2.
- Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Liegle, Ludwig (2013): Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindemann, Holger (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München: Ernst Reinhardt.
- Lindmeier, Christian (2009): Teilhabe und Inklusion. In: Teilhabe 48 (1), 4-10.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (Hrsg.) (2002): Geistigbehindertenpädagogik. Band 3 der Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Lingenauber, Sabine (2003): Integration, Normalität und Behinderung. Eine normalismustheoretische Analyse der Werke (1970-2000) von Hans Eberwein und Georg Feuser. Opladen: Leske und Budrich.
- Link, Jürgen (2006): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. 3. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Löw, Martina (2006): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. 2. Aufl., Opladen: Barbara Budrich.
- Lohrenscheid, Claudia (2007): Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski. In: Bernd Overwien/Annedore Prengel (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen: Barbara Budrich, 34-50.
- Lorenzer, Alfred (1973): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1977): Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Markowetz, Reinhardt (2007): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Günther Cloerkes (Hrsg.): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 3. Aufl., Heidelberg: Edition S, 207-306.
- Marotzki, Winfried (1988): Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften. In: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 311-333.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS, 59-70.
- Marotzki, Winfried (2012): Einführung in qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Manuskript zur Vorlesung. Magdeburg: Otto von Guericke Universität. Verfügbar unter: <http://www.uni-magdeburg.de/iniew/files/u4/M-Manuskript.pdf> (Zugriff am 15.09.2015)
- Marquardt, Kathleen (2012): Bildungsgerechtigkeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (15), 415-421.
- Matsch, Elisabeth (1950): Wohin mit den Schwerschwachsinnigen? In: *Heilpädagogische Blätter* 1 (Mai), 23-25.
- Maturana, Humberto (1998): *Biologie der Realität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp/Brunner, Eva (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Aufl., Weinheim: Juventa, 323-333.
- Meusel, Michael/Nagel, Ulrike (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Aufl., Weinheim: Juventa, 457-471.
- Meyer, Hilbert (2010): *Was ist guter Unterricht?* 10. Aufl., Berlin: Cornelsen.
- Micus-Loos, Christiane (2012): Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (3), 302-320.
- Mitscherlich, Alexander (1983): Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie (1963). In: Klaus Menne (Hrsg.): *Alexander Mitscherlich. Gesammelte Schriften, Band. III*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 7-369.
- Möckel, Andreas (Hrsg.) (1997): *Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung*. 19. Jahrhundert (Band 1). Würzburg: Edition Bentheim.
- Möckel, Andreas (Hrsg.) (1998): *Erfolg Niedergang Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen*. München u.a.: Ernst Reinhardt.
- Möckel, Andreas (Hrsg.) (1999): *Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung*. 20. Jahrhundert (Band 2). Würzburg: Edition Bentheim.
- Möckel, Andreas (2007): *Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung*. 2., völlig überarbeitete Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mollenhauer, Klaus (1969): Sozialisation und Schulerfolg. In: Heinrich Roth (Hrsg.): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (im Auftrag des Deutschen Bildungsrats – Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4)*. Stuttgart: Ernst Klett, 269-296.
- Mollenhauer, Klaus (2007): *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen (1968)*. In: Franzjörg Baumgart (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungstheorien*. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 251-259.
- Moor, Paul (1965): *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch*. Studienausgabe 1999, Bern: Hans Huber.
- Moser, Vera (2013): Einleitung. Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich der Schule. In: Vera Moser (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, 9-12.
- Mühle, Günther (1969): Definitions- und Methodenprobleme der Begabungsforschung (Einführendes Gutachten). In: Heinrich Roth (Hrsg.): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (im Auftrag des Deutschen Bildungsrats – Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4)*. Stuttgart: Ernst Klett, 69-97.
- Muñoz, Vernor (2012): *Das Meer im Nebel. Bildung auf dem Weg zu den Menschenrechten*. Opladen: Barbara Budrich.
- Muschinsky, August (1949a): Bericht über den 1. Verbandstag. In: *Heilpädagogische Blätter* 1 (Dezember), 6-9.
- Muschinsky, August (1949b): Die Westfalen tagten. In: *Heilpädagogische Blätter* 1 (Dezember), 28-29.
- Muth, Jakob (1974): Einführung. In: *Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 34. Sonderpädagogik 3*. Stuttgart: Klett, 7-9.
- Muth, Jakob (1986): *Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

- Muth, Jakob (2009): Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: Hans Eberwein/Sabine Knauer (Hrsg.): Integrationspädagogik. 7. Aufl., Weinheim: Beltz, 38-45.
- Myklebust, Jon Olav (2006): Class placement and competence attainment among students with special educational needs. In: British Journal of Special Education (33) Is 2/2006, 76-81.
- Neumeyer, Harald (2010): Methoden diskursanalytischer Ansätze. In: Vera Nünning/Ansgar Nünning (Hrsg.): Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Stuttgart: Metzler, 177-200.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Spontane Bildungsprozesse: Lebensbewältigung auf Umwegen. In: Sarina Ahmed/Axel Pohl/Larissa v. Schwanenflügel/Barbara Stauber (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim: Beltz Juventa, 47-68.
- OECD (2012): Ländernotiz Deutschland. Wichtigste Ergebnisse. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Deutschland.pdf> (Zugriff am 22.12.2015).
- OECD (2014): Zusammenfassung. In: OECD, PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit. Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolgsichern. Band II. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-ergebnisse-exzellenz-durch-chancengerechtigkeit-band-ii_9789264207486-de (Zugriff am 22.12.2015).
- Oelkers, Jürgen (2010): Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. Zug: Klett und Balmer/Kallmeyer.
- Oevermann, Ulrich (1969): Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse. In: Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (im Auftrag des Deutschen Bildungsrats – Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4). Stuttgart: Ernst Klett, 297-355.
- Ohrenkuss (2015): Homepage. Verfügbar unter: <http://www.ohrenkuss.de/> (Zugriff am 18.08.2015).
- People1 (2015): Homepage. Verfügbar unter: <http://www.people1.de/> (Zugriff am 15.09.2015).
- Peschka, Bärbel/Braganca, Katja de (2008): Das Wörterbuch. Ohrenkuss. Downtown – Werkstatt für Kultur und Wissenschaft. Bonn.
- Piaget, Jean (2014): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Herausgegeben von Reinhard Fatke. Weinheim: Beltz (Originalausgabe 1970 in Carmichael's Manual of Child Psychology, New York).
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten: Walter-Verlag.
- Pörksen, Bernhard (2015): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. In: Bernhard Pörksen (Hrsg.): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, 3-18.
- Prenzel, Annedore (1988): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik. In: Hans Eberwein (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, 70-74.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Prenzel, Annedore (2009): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Bildung. Impulse der Integrationspädagogik. In: Hans Eberwein/Sabine Knauer (Hrsg.): Integrationspädagogik. 7. Aufl., Weinheim: Beltz, 140-147.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Barbara Budrich.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1971): Probleme der Integration von Sonderschülern in die Gesamtschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 21 (3), 183-193.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1977): Die Notwendigkeit der Veränderung der Regelschule unter dem Aspekt der Integration von Schülern mit abweichendem Lern- und Sozialverhalten. In: Georg Feuser (Hrsg.): behinderte Pädagogik, behindernde Pädagogik, verhinderte Pädagogik. Beiheft zur Vierteljahresschrift Behindertenpädagogik, Nov. 1977, 16. Jg., 113-120.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1981): Fördern ohne Sonderschule. Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule. Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1988): Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsbegriff. In: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 401-418.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz.

- Rauh, Hellgard (2010): Theorien und Konzepte der Entwicklungspsychologie. In: Waltraud Weegmann/Carola Kammerlander (Hrsg.): *Die Jüngsten in der Kita*. Stuttgart: Kohlhammer, 124-141.
- Reich, Kersten (2010): *Systemisch-konstruktivistische Didaktik*. 6. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Reich, Kersten (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reich, Kersten (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reich, Kersten (2015): Herausforderungen an eine inklusive Didaktik. In: Catrin Siedenbiedel/Caroline Theurer (Hrsg.): *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung*. Immenhausen: Prolog-Verlag, 40-57.
- Reiser, Helmut (1977): Integration psychoanalytischer Konzepte in die Arbeit mit Sonderschülern. In: Georg Feuser (Hrsg.): *behinderte Pädagogik, behindernde Pädagogik, verhinderte Pädagogik. Beiheft zur Vierteljahresschrift Behindertenpädagogik*, Nov. 1977, 16. Jg., 23-35.
- Reiser, Helmut (1987): Vorwort. In: Gabriele Klein/Gisela Kreie/Maria Kron/Helmut Reiser (Hrsg.): *Integrative Prozesse in Kindergruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. Weinheim u.a.: DJI Verlag/Juventa, 7-9.
- Reiser, Helmut (2006): *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reiser, Helmut (2007): *Inklusion – Vision oder Illusion?* In: Dieter Katzenbach (Hrsg.): *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt a. M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 99-105.
- Rempt, Jutta/Rempt, Fritz (2000): Mit Harry gegen die bildungspolitische Zielsetzung des Landes Baden-Württemberg. In: Christa Roebke/Birgit Hüwe/Manfred Rosenberger (Hrsg.): *Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen*. Neuwied u.a.: Luchterhand, 304-311.
- Riedo, Dominicq (2000): „Ich war früher ein sehr schlechter Schüler...“: Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener; eine Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation. Bern: Haupt.
- Ritter, Joachim (Hrsg.) (1971): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 1: A-C. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roebke, Christa/Hüwe, Birgit/Rosenberger, Manfred (Hrsg.) (2000): *Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen*. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Rohrmann, Albrecht (2014): *Inklusion im Menschenrechtsdiskurs*. In: *Sozialmagazin* 39 (11-12), 6-13.
- Rohrmann, Albrecht/Windisch, Marcus/Düber, Miriam (2015): *Barrierefreie Partizipation – Annäherung an ein Thema*. In: Miriam Düber/Albrecht Rohrmann/Marcus Windisch (Hrsg.): *Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung*. Weinheim: Beltz Juventa, 15-28.
- Rosenberger, Manfred (1998): Zur Entwicklung der Idee einer ‚Schule ohne Aussonderung‘. In: Manfred Rosenberger (Hrsg.): *Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Neuwied u.a.: Luchterhand, 12-37.
- Rosenberger, Manfred (2009): Elterninitiativen gegen die Aussonderung von Kindern. In: Hans Eberwein/Sabine Knauer (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. 7. Aufl., Weinheim: Beltz, 120-125.
- Roth, Heinrich (Hrsg.) (1969a): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (im Auftrag des Deutschen Bildungsrats – Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4)*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Roth, Heinrich (1969b): *Einleitung und Überblick*. In: Heinrich Roth (Hrsg.): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (im Auftrag des Deutschen Bildungsrats – Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4)*. Stuttgart: Ernst Klett, 17-67.
- Rousseau, Jean-Jacques (1993): *Emile oder über die Erziehung*. 13. Aufl. der deutschen Ausgabe, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh (Original 1762).
- Sander, Alfred (1976): *Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen – Einführung und Begründung des Themas*. In: Alfred Sander (Hrsg.): *Sonderpädagogik in der Regelschule*. Berlin: Marhold, 1-9.
- Sander, Alfred (1989): *Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Regelschulen. Jahresbericht 1988 aus dem Saarland*. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 3. St. Ingbert: Röhrig.
- Sander, Alfred (1990): *Gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche. Jahresbericht 1989 aus dem Saarland*. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 4. St. Ingbert: Röhrig.
- Sander, Alfred (2004): *Inklusive Pädagogik verwirklichen – zur Begründung des Themas*. In: Irmtraud Schnell/Alfred Sander (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-22.
- Sander, Wolfgang (2015): Was heißt „Renaissance der Bildung“? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (4), 517-526.

- Schäfer, Gerd E. (2005): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 3. Aufl., Weinheim: Juventa.
- Schildmann, Ulrike (2012): Verhältnisse zwischen Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung: sieben Thesen. In: Simone Seitz/Nina-Kathrin Finner/Natascha Korff/Katja Scheidt (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-99.
- Schmidt, Friederike (2014): Differenz(en) im Inklusionskonzept. In: *Sozialmagazin* 39 (11-12), 14-21.
- Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.) (2012): *Entwicklungspsychologie* (Nachfolge von Oerter und Montada). 7., vollst. überarbeitete Aufl., Weinheim: Beltz.
- Schnell, Irmtraud (2003): *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Weinheim: Juventa.
- Schomburg, Eberhard (1962): Der Bildungsanspruch des geistig behinderten Kindes. In: *Lebenshilfe e.V. (Hrsg.): Zur Methodik und Praxis der Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für geistig behinderte Kinder. Handbücherei der Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind. Band 1. Marburg/Lahn*, 5-8.
- Siebert, Birger (2010): Einleitung: Die kulturhistorische Theorie und ein sozialer Begriff von Behinderung. In: Birger Siebert (Hrsg.): *Integrative Pädagogik und die kulturhistorische Theorie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 11-17.
- Siedenbiedel, Catrin/Theurer, Caroline (2015): Inklusion im deutschen Bildungswesen – eine Bestandsaufnahme. In: Catrin Siedenbiedel/Caroline Theurer (Hrsg.): *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1, Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung*. Immenhausen: Prolog, 9-28.
- Speck, Otto (1975): *Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung*. 3. Aufl., München u.a.: Ernst Reinhardt.
- Spieler, Josef (1949): Wesen und Stand der Heilpädagogik. In: *Heilpädagogische Blätter* 1 (Dezember), 9-25.
- Stein, Anne-Dore (2010): Die Debatte um Integration und Inklusion aus kulturhistorischer Perspektive. In: Birger Siebert (Hrsg.): *Integrative Pädagogik und die kulturhistorische Theorie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 27-41.
- Sting, Stephan (2013): Bildung im Kontext. Perspektiven von Selbstbildung im Rahmen sozialer Formierungs- und Differenzierungsprozesse. In: Sarina Ahmed/Axel Pohl/Larissa v. Schwanenflügel/Barbara Stauber (Hrsg.): *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa, 34-46.
- Sturm, Tanja (2016): Phasen der Entwicklung inklusiver Bildung. In: Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger/Reinhard Markowetz (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 179-183.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Wie ist Bildung möglich? Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (3), 422-430.
- Terhart, Ewald (2014): *Die Hattie-Studie in der Diskussion*. Seelze: Klett-Kalmayer.
- Thiersch, Hans (2008): Bildung und Soziale Arbeit. In: Hans-Uwe Otto/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS, 237-252.
- Thiersch, Hans (2015): Bildung. In: Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 5. Aufl., München: Ernst Reinhardt, 206-217.
- Thimm, Walter (1978): *Soziologie der Behinderten*. 5. Aufl., Neuburgweiler: Schindele (Erstausgabe 1972).
- Thümmel, Ingeborg (2003): *Sozial- und Ideengeschichte der Schule für Geistigbehinderte im 20. Jahrhundert. Zentrale Entwicklungslinien zwischen Ausgrenzung und Partizipation*. Weinheim: Beltz.
- Tomaszewski, Katarina (2004): *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple. Collaborative project between the UN Special Rapporteur on the right to education and UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education*. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135168e.pdf> (Zugriff am 03.01.2016).
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- United Nations/General Assembly (2007): *Report of the Special Rapporteur on the right to education, by Vernor Muñoz, addendum MISSION TO GERMANY*. Verfügbar unter: http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Munoz_Mission_on_Germany.pdf (Zugriff am 04.01.2016).
- United Nations/CRPD (2014): *List of issues in relation to the initial report of Germany (CRPD/C/DEU/Q/1)*. Verfügbar unter: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2fDEU%2fQ%2f1&Lang=en (Zugriff am 22.06.2015).
- United Nations/CRPD (2015a): *Replies of Germany to the list of issues*. United Nations (CRPD/C/DEU/Q/1/Add.1). Verfügbar unter: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle-un-brk/staatenberichtspruefung/wichtige-dokumente/> (Zugriff am 22.06.2015).

- United Nations/CRPD (2015b): Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. Nicht amtliche Übersetzung des Deutschen Instituts für Menschenrechte – Monitoring-Stelle. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands_ENTWURF.pdf (Zugriff am 22.06.2015).
- VDH – Verband Deutscher Hilfsschulen (1954): Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens. In: Andreas Möckel (Hrsg.): Erfolg Niedergang Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen (Anhang Nr. 16). München: Ernst Reinhardt, 306-339.
- VdS – Verband Deutscher Sonderschulen (1960): Denkschrift über Sonderschulkindergärten und Sonderkindergärten. In: Andreas Möckel (Hrsg.): Erfolg Niedergang Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen (Anhang Nr. 17). München: Ernst Reinhardt, 340-342.
- Vogel, Bernhard (1998): Auf dem Weg zur inneren Einheit. KMK – Reflex und Impuls kultureller Identität. In: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.): KMK – Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998. Neuwied u.a.: Luchterhand, 91-100.
- Wagner, Petra (2013): Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In: Petra Wagner (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg u.a.: Herder, 42-65.
- Wansing, Gudrun (2012): Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention. In: Antje Welke (Hrsg.): UN-Behindertenrechtskonvention. Kommentar mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 93-103.
- Wegener, Hermann (1969): Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung – Sondergutachten. In: Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (im Auftrag des Deutschen Bildungsrats – Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4). Stuttgart: Ernst Klett, 505-549.
- Wiezorek, Christine/Grundmann, Matthias (2013): Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Sarina Ahmed/Axel Pohl/Larissa v. Schwanenflügel/Barbara Stauber (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim: Beltz Juventa, 17-33.
- Wittmann, Max (1950a): Das Recht des schwachbefähigten Kindes auf heilpädagogische Betreuung. In: Heilpädagogische Blätter 1 (März), 1-13.
- Wittmann, Max (1950b): Typenlehre und Hilfsschulkind. In: Heilpädagogische Blätter 1 (Juli/August), 7-23.
- Wocken, Hans (1987): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen. Solms Oberbiel: Jarick.
- Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Anne Hildeschildt/Irmtraud Schnell (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa, 37-52.
- Wocken, Hans (2001): Integration. In: Georg Antor/Ulrich Bleidick (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 76-80.
- Wocken, Hans (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für ‚optimale Förderung‘. In: Irene Demmer-Dieckmann/Annette Textor (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-59.
- Wocken, Hans (2009a): Von der Integration zur Inklusion. Ein Spickzettel für Inklusion. In: Gemeinsam leben 4/2009, 216-219.
- Wocken, Hans (2009b): Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Anne-Dore Stein/Imke Niediek/Stefanie Krach (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg in das Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 204-234.
- Wocken, Hans (2011): Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention. In: Teilhabe 50 (Mai), 52-60.
- Wocken, Hans (2013a): Inklusive Unterrichtsorganisation. Indirekter Unterricht als Maxime einer inklusiven Unterrichtsmethodik. In: Hans Wocken (Hrsg.): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. 4. Aufl., Hamburg: Feldhaus, 140-198.
- Wocken, Hans (2013b): Reform oder Deform: Verändert Inklusion das Schulsystem oder verändert das Schulsystem Inklusion? Über Eingliederung und Umformung der Inklusion in Bayern. In: Hans Wocken (Hrsg.): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege. Hamburg: Feldhaus, 10-46.
- Wocken, Hans (2013c): Entwurf einer inklusiven Unterrichtstheorie. Inklusiver Unterricht als Balance der Dimensionen Kooperation und Steuerung. In: Hans Wocken (Hrsg.): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege. Hamburg: Feldhaus, 199-221.

- Wocken, Hans (2013d): Inklusion als Balance. Eine theoretische Skizze zu Grundstrukturen inklusiver Pädagogik. In: Hans Wocken (Hrsg.): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege. Hamburg: Feldhaus, 171-198.
- Wocken, Hans (2014a): Inklusion als Implantat. Bayern integriert ‚Inklusion‘ in ‚Separation‘. In: Hans Wocken (Hrsg.): Bayern integriert Inklusion. Über die schwierige Koexistenz widersprüchlicher Systeme. Hamburg: Feldhaus, 63-81.
- Wocken, Hans (2014b): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hans Wocken (Hrsg.): Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster. Hamburg: Feldhaus, 59-75 (Erstausgabe 1998).
- Wocken, Hans (2014c): Inklusion – Warum? Motive und Argumente für gemeinsames Lernen. In: Hans Wocken (Hrsg.): Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster. Hamburg: Feldhaus, 20-48.
- Wocken, Hans (2014d): Die inklusive Schule. Ein Grundriss. In: Hans Wocken (Hrsg.): Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster. Hamburg: Feldhaus, 49-75.
- Ziebell, Horst (1966): Grundsätze zur Aufstellung von Bildungsplänen für Heilpädagogische Tagesschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Sonderheft, April 1966, 163-176.
- Zimmer, Jürgen (2000): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. 2. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Zimmer, Jürgen/Preissing, Christa/Thiel, Thomas/Heck, Anne/Krappmann, Lothar (1997): Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Seelze: Kallmeyer.
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim: Beltz.

Inklusion erfordert Veränderungen, Umbau und Umdenken auf vielen Ebenen. Ob Teilhabe gelingt, entscheidet sich letztlich im pädagogischen Alltag. So muss in einem inklusiven Bildungssystem auch geklärt werden, was Bildung ausmacht, wenn sie alle Kinder adressiert. Was bedeutet hier Bildung und in welchem Zusammenhang stehen die Konstrukte von Bildung und Behinderung? – Wurden doch traditionell die Grenzen des ersten systemwirksam mit der Zuschreibung des zweiten markiert. Das vorliegende Buch thematisiert in historischer Perspektive die sich verändernden Vorstellungen über Bildung, Behinderung(en) und Gerechtigkeit im Bildungssystem sowie die damit verbundenen kontroversen Debatten sowie die häufig uneinheitlichen, teils gegenläufigen Entwicklungen der sogenannten Sonder- und der sogenannten Regelpädagogik. Die Analyse arbeitet die Beiträge integrations- und inklusionspädagogischer Theorien (Reiser, Feuser, Prengel, Wocken, Reich) zu einem gemeinsamen Bildungsverständnis für alle Kinder heraus. Diese Potenziale integrations- und inklusionspädagogischer Theoriebildung werden eingeordnet in bildungstheoretische Dimensionen sowie in die aktuellen Debatten um Inklusion und Bildung als Menschenrecht.



Die Autorin

Birgit Papke, Dipl. Päd., arbeitet seit 2002 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE) der Universität Siegen in verschiedenen, auch internationalen Forschungsprojekten zur inklusiven Pädagogik. Seit 2009 ist sie Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Siegen.

